

Guilherme Pais Araújo Soares

Relatório de Estágio

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

AN

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

março

2016

Guilherme Pais Araújo Soares

Relatório de Estágio

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

Orientação

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial aos meus pais e ao meu irmão, porque sem eles nada disto seria possível. Um muito obrigado por me acompanharem em todo o meu processo formativo.

À Escola Superior de Educação pelo ambiente que me proporcionou durante a minha formação.

Às minhas professoras orientadoras, obrigado pela paciência, disponibilidade, simpatia e acima de tudo, pela dedicação e pelo facto de acreditarem sempre em mim.

Às minhas professoras cooperantes por toda a dedicação, pelos momentos de aprendizagem e por toda a simpatia ao longo deste percurso. Obrigado.

A todas as minhas colegas de mestrado, em especial à Joana, Marta e Paula. Sem vocês seria impossível concluir o mestrado.

À pessoa que me incentivou e esteve sempre nos momentos mais difíceis deste percurso, o meu pilar, a minha namorada. Muito obrigado por tudo Sara.

RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende fundamentar a Prática Pedagógica Supervisionada desenvolvida em contexto de educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB. Será apresentada a contextualização da prática e a importância do trabalho em diáde pedagógica, os modelos e metodologias utilizadas em estágio, retratando todo o processo de desenvolvimento profissional e pessoal do mestrando.

Os processos formativos basearam-se sempre na metodologia de investigação-ação, quer a formação do mestrando, quer a metodologia de investigação sobre a prática, que permitiu a construção de conhecimentos para a docência. Por este modo, a formação e a prática permitiram desenvolver experiências de ensino que visaram a compreensão das possibilidades de interdisciplinaridade entre as áreas de conteúdo, pela utilização de estratégias diversificadas, de modo a motivar e a envolver as crianças nas aprendizagens. De referir também que todas estas aprendizagens e experiências que foram proporcionadas às crianças, tiveram como base um quadro teórico e metodológico rigoroso. O educador/professor desempenha um papel fundamental na organização e gestão do currículo, e nas estratégias que seleciona. Para as crianças, é fundamental que exista estratégias de motivação e envolvimento, por parte do docente, para criar um ambiente educativo rico em experiências e aprendizagens significativas. Com este ambiente todos vão beneficiar de um ambiente educativo favorável.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Ambiente Educativo; Participação ativa; Investigação-Ação.

ABSTRACT

In this study, carried in the Master's Degree in Pre-School and Elementary School scope, it aims to justify the Supervised Pedagogical Practice developed in the pre-school and elementary school contexts. It is, therefore, presented in this work the contextualization in the practice and the importance of working as a pair, the models and methods applied in action and all the developed processes, both professional and personal within the Master's Degree student.

The formative processes were based in the action-research process, either for the formation of graduate student either the research methodology on the practice, and allowed knowledge construction into teaching. This way, formation and practice both enabled developing teaching experiences that aimed for the realization about interdisciplinary possibilities between content areas, use of varied strategies, in a way it can engage children in their own learning. It's also worth mentioning that all these learnings and experiences that were provided to children, were based on a theoretical and methodological framework. Both kindergarten/elementary school teacher plays a crucial paper in the curricular choice and management, as well as in the strategies chosen to the children feel implicated and in a way it is provided a learning environment, rich in meaningful experiences. In it, is possible for the children, families, team and school community to profit of a favorable environment.

Key-words: learning environment; active participation; action-research; Pedagogical Practice

ÍNDICE

Lista de Abreviações	XI
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico e legal	3
1. Metodologias de ensino – Educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico	5
2. Educação pré-escolar	12
3. Modelos Pedagógicos	16
4. 1.º ciclo do ensino básico	19
Capítulo 2 – caracterização do contexto de estágio e metodologias de investigação	25
1. Caracterização da Instituição de Estágio de Educação Pré-Escolar	25
2. Caracterização da Instituição de Estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
3. Metodologia de investigação	41
Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	43
1. Processos e resultados obtidos na educação pré-escolar	44
2. Processos e resultados obtidos no 1.º ciclo do ensino básico	52
Metarreflexão	61
Referências Bibliográficas	65

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AECs – Atividades Extracurriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

FUC – Ficha da Unidade Curricular

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAEM – Unidade de ensino estruturado de apoio à multideficiência

UAEM – Unidade de ensino estruturado de apoio à multideficiência

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, está contemplada a Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No 1.º semestre iniciou-se o portefólio de formação individual, na Unidade Curricular de Investigação em educação, tendo sido continuado nas práticas, enquanto instrumento de reflexão sobre o percurso formativo.

O objetivo central deste documento foi a descrição e reflexão crítica sobre os estágios desenvolvidos nos dois níveis próximos de educação, procurando demonstrar o processo de evolução pessoal e profissional do mestrando. Assim o relatório espelha todo o processo de desenvolvimento das competências requeridas à construção de saberes docentes, com vista à obtenção do grau de mestre que habilita para a docência nos dois graus de ensino, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB.

É fundamental destacar que as Unidades Curriculares (UCs) de apoio às práticas e que serviram de elo de ligação entre a prática e a teoria, nomeadamente, à UC de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na Educação Pré-Escolar e a PPS no 1.º CEB. Estas UCs promoviam a construção do saber profissional do mestrando que, deste modo, se esperava que fosse capaz de agir nos diferentes contextos educativos, fundamentando as suas ações num quadro teórico da especialidade, de modo a construir pontes entre estas UCs e o estágio. Estas UCs eram ainda complementadas com seminários, cujo objetivo principal consistia na partilha de ideias e reflexão em grande grupo, sobre as ações/situações educativas desenvolvidas em estágio, os quais constituíam momentos de aprendizagens, em colaboração. Também as palestras e outros momentos de formação extracurricular contribuíram para a formação profissional do mestrando, complementando o quadro teórico abordado nas UCs. Nesses espaços de reflexão e partilha, foi possível ao mestrando posicionar-se de forma crítica e reflexiva na educação e, de forma gradual, construir o seu modo de ser educador/professor investigador, baseando-se sempre na metodologia de investigação-ação.

É importante referir que se estabeleceram sempre ligações com a díade de estágio, as orientadoras cooperantes, os supervisores e toda a equipa e comunidade educativa envolvente dos contextos da prática, para uma aprendizagem mais afetiva. Estes fatores, pois, contribuíram para a tomada de decisões do mestrando, e também para o desenvolvimento da sua identidade profissional, enquanto educador e professor do 1.º CEB. Torna-se importante referir ainda que o facto de a prática ser realizada em díades pedagógicas, e não individualmente, tornou-se mais enriquecedora, tendo possibilitado que o mestrando crescesse, e tomasse decisões em conjunto, de forma a existir uma partilha de ideias e sentimentos, que se considerou fundamental.

Este documento organiza-se em três capítulos diferentes, procedentes da introdução e no final uma reflexão final, referências bibliográficas que serviram de apoio e de sustentação a todo o processo de formação. Os capítulos seguem uma linha de ideias, que se pretendeu ser de modo articulado. O primeiro capítulo é referente à fundamentação teórica e ao enquadramento legal de cada nível de educação, procurando-se sempre interligar as especificidades de ambos e, ao mesmo tempo, explorando as diferenças e especificidades inerentes a cada um deles. O segundo capítulo refere-se às características de cada um dos contextos onde se desenvolveu a prática bem como os pilares da educação e ainda um subcapítulo referente à metodologia de investigação-ação, salientando-se a importância desta metodologia no processo de formação do mestrando, para o desenvolvimento de competências de investigação sobre a prática. No terceiro capítulo abordam-se algumas atividades desenvolvidas nas práticas nos dois contextos, bem como os projetos realizados em díade pedagógica, para e com os grupos de crianças. A reflexão final pretende ser uma síntese integrada em todo o processo de formação, salientando-se a importância do estágio para o desenvolvimento e mobilização das competências pessoais e profissionais docentes.

No final deste relatório de estágio e depois de analisados todos os parâmetros que o compõe, espera-se que seja possível compreender o desenvolvimento do mestrando, a nível profissional e a nível pessoal, bem como o contributo da Prática Pedagógica Supervisionada para a sua formação e que, acima de tudo, o cumprimento dos objetivos, que foram delineados no âmbito do relatório de estágio.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A elaboração deste capítulo prende-se com a importância dos pressupostos teóricos e legais que guiam a atividade do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Neste sentido é fundamental entender a evolução do ensino em Portugal para compreender os pressupostos e os articular na compreensão das grandes transformações e mudanças que o ensino passou. Assim, este capítulo pretende apresentar uma breve reflexão sobre a evolução do ensino em Portugal, as metodologias de ensino bem como o perfil do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Carvalho (1996), refere que “o homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros” (idem, p.893), compreende-se deste modo a preocupação da sociedade em educar cidadãos, nomeadamente na era do conhecimento na medida em que este se tornou também base da estrutura da nova economia. Segundo Flores, Escola e Peres (2012) a convergência e o desenvolvimento de tecnologias têm contribuído para a rutura do modelo social característico do capitalismo industrial, recriando um modelo onde a informação se assume como matéria-prima, sobre a qual se atua em vez da simples utilização. Segundo os autores (idem) esta integração participativa da informação nas vivências quotidianas dos cidadãos exige um contínuo aperfeiçoamento intelectual e organizacional, pelo que reforçam o valor da educação na sociedade, e acrescentam (2011) que sendo a educação o sustento do desenvolvimento os professores transportam uma forte responsabilidade no progresso social.

Neste contexto, abordar a questão da evolução do ensino e da educação, impõe primeiramente termos de perceber a sua conceção na medida em que educar atualmente, segundo Flores, Escola e Peres (2011), “significa colocar a ênfase no desenvolvimento de competências dos indivíduos no “aprender a aprender” para que se formem indivíduos autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos, de enfrentar criativamente

novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação. Note-se que o termo “educação” é usado há muitos séculos, remontando para as sociedades primitivas e de povos bárbaros (Monroe, 1958). Nessa altura o termo educação significava “o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas” (idem, p.1). Segundo Branco (2007), o conceito de educação enquanto realização do sentido do esforço do ser humano, surge na Grécia antiga e está intimamente ligado ao conceito de educação política. Este conceito de educação traduz-se como “um processo consciente, a partir dos conhecimentos naturais e das leis imanentes ao corpo e ao espírito humanos” (idem, p.26).

Cunha (1981), refere que as modificações no ensino chamadas as “reformulações”, não passavam de adaptações ou ajustamentos e nunca atingiam a estrutura do próprio ensino, o que acontece anos mais tarde em que a escola deixa de ser um mero fator de desenvolvimento económico-social e passa a ser um direito do homem. Ainda segundo Cunha (1981), davam-se pequenos passos para “a democratização do ensino, cujo objetivo deve ser o de preparar cada homem para, segundo as suas aptidões, assumir na sociedade o lugar onde se sinta mais realizado e mais útil” (ibidem, p.1). Torna-se também importante referir que “o ensino é uma empresa vasta e complexa que absorve recursos consideráveis, públicos e privados” (OCDE, 1989, p.11). É de extrema importância que se valorize as reformas levadas a cabo, devido ao seu objetivo central, o de melhorar as infraestruturas do ensino em Portugal, mas nunca esquecendo que não é por se implementarem reformas no ensino que algumas reformas previamente implementadas sejam prejudicadas, pois “a política da educação é composta por inúmeras medidas que, melhorando certos aspetos, podem prejudicar outros” (idem, p.12).

Tendo em conta estes aspetos, podemos ressaltar que o ensino sofre mudanças a cada ano que passa, sempre com intenção de acompanhar a evolução social, científica e tecnológica. É importante ressaltar que “há mais instituições educativas, mais docentes e mais público interessado e, por outro lado, vislumbra-se trabalhos variados, que muito contribuirão para a história problematizante, onde os factos educativos se relacionam com a dinâmica social” (Gomes, 1995, p.17). Com estes avanços, a educação caminhou a passos largos para uma educação livre e, acima de tudo, para um direito. De salientar também que “o direito à educação, tanto como um direito *per se*, como um meio

de promoção de paz e respeito pelos direitos humanos em geral” (Alves, 2000, p.15). Também a declaração universal dos direitos do homem é adotada e proclamada em 1948, reforçando a perspectiva anterior, sendo publicada no Diário da República a 9 de março de 1978. O artigo 26.º da declaração diz-nos o seguinte:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (Diário da República, I Série A, n.º 57/78).

É importante referir que, não só a declaração universal dos direitos do homem refere que a educação é um direito para todos, mas outras instituições promovem o direito à educação e defendem a educação de todos para a vida. Segundo o consignado pela UNESCO “o ensino primário e secundário são pilares de construção essenciais para garantir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2000). É necessário partir destas premissas para um ensino cada vez melhor e acessível para todos. Seguindo esta ordem de ideias e com o objetivo da descentralização do ensino, o Despacho n.º 13313/2003 de 8 de julho, refere que se deve dar importância aos agrupamentos verticais de maneira a favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória dentro de uma área geográfica.

1. METODOLOGIAS DE ENSINO – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Enquanto profissional de educação é fundamental um conhecimento bastante específico de todas as leis e das metodologias de ensino que sustentam a nossa prática pois só assim terá sucesso. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, um profissional da educação deve ter “o conhecimento e as competências que proporcionem o desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”.

Torna-se fundamental trabalhar com as metodologias de ensino, adaptando-as sempre segundo o contexto em que o profissional se insere e também consoante o grupo de crianças. Neste capítulo serão exploradas as metodologias comuns tanto à educação pré-escolar como também ao 1.º CEB.

Tal como afirmam Papalia, Olds e Feldman (2001, p.3) “as crianças reais não são abstrações impressas numa página”. As crianças são o foco de toda a atenção do educador/professor, e é necessário adotar sempre a melhor metodologia para o grupo de alunos que temos, pois educar passa por formar cidadãos críticos, imaginativos, autónomos e implicados na vida social de forma ativa (Ferreira & Santos, 2007). É importante referir o que se entende por metodologia de ensino na educação pré-escolar e 1.º CEB, que segundo Bairrão e Vasconcelos (1997, pp.15-16) são um “conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino aprendizagem”. No 1.º CEB estes conjuntos de metodologias são comuns ao pré-escolar. Formosinho (2006), refere que “as orientações curriculares e os modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares nacionais são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (idem, p.21).

Uma vez que toda a educação e o ensino devem ser centrados na criança, de forma a promover “a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo” (Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto). Cabe por isso ao educador/professor fomentar um ambiente de trabalho construtivo, reflexivo dentro da sala e no contexto educativo. Quando referirmos uma escola reflexiva, “estamos a assumi-la como uma realidade viva, orgânica e inteligente.” (Tavares, 2000, p.58). De forma a promover o ensino centrado na criança o construtivismo e o sócio construtivismo são as teorias fundamentais e que servem de sustentação para o profissional de educação.

O construtivismo é uma perspetiva pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem “que descreve como se chega a estruturas e compreensões conceituais mais profundas em vez de simplesmente caracterizar estruturas e estágios de pensamento” (Fosnot, 1998, p.47). Esta perspetiva tem como objetivo primordial “estabelecer uma atmosfera sociomoral na qual o respeito mútuo é continuamente praticado” (Devries & Zan, 1998, p.123). Esta atmosfera de respeito mútuo e sociomoral diz respeito a uma pedagogia de escuta e

respeito pela capacidade das crianças que levará às aprendizagens significativas das mesmas em contexto escolar. Um clima de abertura e de comunicação entre a criança e o adulto favorece estas aprendizagens. Piaget descreve dois tipos de relacionamento entre o adulto e a criança, um deles que fomenta o seu desenvolvimento e um outro que o retarda (idem) e que, indubitavelmente influenciam o ambiente educativo. O primeiro descreve-o como sendo “moralidade heterónoma”, ou seja, “que segue regras estabelecidas por outras”, e o segundo é descrito como moralidade autónoma na qual os princípios bases são os dele mesmo, estas regras são “princípios autorreguladores autoconstruídos” (idem, p.127). O papel do educador e do professor passa por fomentar estes princípios autorreguladores para que as crianças gradualmente se tornem autónomas, mas não com total independência, ou seja, o “papel do professor é caracterizado como o de mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos” (Boiko & Zamberlan, 2001).

O sócio construtivismo baseasse nos princípios do conhecimento partilhado, uma interação negociada pela dinâmica das interpretações, transformações e construção dos indivíduos (Cobb, 1998). Assenta também no facto de que nada está acabado e que terá um fim, ou seja, existe sempre uma interação com o meio onde está inserido, com as suas relações humanas, e devemos sempre partir do conhecimento prévio para a exploração de novo conhecimento, nunca esquecendo que qualquer criança tem uma cultura hereditária e social e que é a partir desta que devemos começar (Becker, 1992).

Partindo da premissa anterior Leite, Malpique e Santos (2001), defendem que a escola é responsável pelos resultados dos alunos, e que é possível mudar a forma como os métodos e os conteúdos são explorados pelos mesmos, defendendo por isso a metodologia do trabalho de projeto, onde os alunos são os construtores do seu conhecimento, aliado a uma prática sócio construtivista. É fundamental no trabalho de projeto, existir interação, para assim existir um confronto de ideias e também aprendizagem educativa. É uma prática desenvolvida com características de investigação-ação, na qual se elaboram respostas empíricas (Halté, 2001), uma vez que “um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno” (Dewey, 1992, p.15). A metodologia de projeto vai ao encontro dos pressupostos sócio construtivistas na medida em que existe uma “consideração social e socializadora da educação

escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas” (Solé & Coll, 1999, p.10).

O trabalho de projeto é ainda uma maneira de “combater” o ensino tradicional e focar a atenção no aluno. Para este tipo de trabalho é necessário que o docente tenha em atenção alguns fatores, tais como, a identificação do problema/tema levantado pelos alunos, a forma de exploração do mesmo, número de elementos por grupo, etc. O docente necessita de se preparar antes, pois não pode intervir no grupo, mas ao mesmo tempo não pode existir um descuido nem um abandono do projeto dos alunos (Legrand, 1992). Simultaneamente é tarefa do docente supervisionar e orientar as três etapas fundamentais do trabalho de projeto: “identificação/formulação do problema; pesquisa/produção; apresentação/globalização/avaliação final” (Leite, Malpique & Santos, 2001, p.75).

Cabe assim ao docente a partir desta metodologia de projeto tentar criar uma rotura entre uma prática centrada na transmissão dos conhecimentos/conteúdos do professor para o aluno, e colocar os alunos em situações em que tenham de pesquisar informação para posteriormente apresentarem os resultados ao grupo, criar um clima de igualdade de oportunidades onde todos se ajudam na conquista de um mesmo objetivo partilhando os seus conhecimentos e as suas experiências de vida e sobretudo tem como grande objetivo uma intervenção ativa e motivadora dos alunos com o grande objetivo, o da aprendizagem. É fundamental ainda pensar que, “mais do que uma solução, o projeto aparece-nos sobretudo como o ponto de partida de uma longa caminhada...” (Tilman, 1992, p.72).

Uma outra metodologia que pode sustentar a atividade do profissional de educação é a metodologia baseada nos métodos cooperativos. A metodologia dos métodos cooperativos já é bastante antiga, remontando aos tempos bíblicos em que aparecem referências explícitas à necessidade e entreaajuda dos indivíduos (Lopes & Silva, 2009). A aprendizagem cooperativa pode ser entendida como uma estratégia, onde os alunos se ajudam mutuamente nas aprendizagens, agindo como parceiros entre si e com o professor (idem). O grande objetivo da aprendizagem cooperativa, é dar aos alunos um papel ativo e participativo na sua aprendizagem (Aguado, 2000). Para a aprendizagem cooperativa ser bem-sucedida, é necessário existirem alguns fatores fundamentais: responsabilidade individual; interdependência positiva e o

desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica de grupo (Lopes & Silva, 2009). Na responsabilidade individual, o grupo deve ser capaz de assumir as suas responsabilidades e cada membro terá de alcançar os objetivos traçados pelo grupo; na interdependência positiva, existe uma relação de confiança, em que um membro do grupo assume a responsabilidade total pelo trabalho de grupo. Os colegas dependam dele, mas não o contrário, ou seja, o membro do grupo que se responsabiliza é o orientador do trabalho e mediador das cooperações que se verificam no grupo; no desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo, o membro que terá ficado responsável pelo trabalho de grupo orienta todas as decisões e será ele que vai analisar a dinâmica de trabalho e se necessário, juntamente com os restantes membros do grupo mudar a forma de trabalho (idem).

É fundamental trabalhar com o método das aprendizagens cooperativas uma vez, “a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilite trabalhar em equipa” (Lopes & Silva, 2009, p.9). Para um profissional de educação é fundamental trabalhar com diversas metodologias e é necessário que recorra a pedagogias diferenciadas que respeitem o aluno como um ser holístico num contexto sociocultural cada vez mais heterogéneo (Pato, 2001). O aluno é visto como um ser único que possui características, dificuldades e processos de desenvolvimento diferenciados, pelo que é importante que o ambiente educativo permita que cada uma construa o seu conhecimento de acordo com as suas necessidades. O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como grande objetivo a defesa da espontaneidade das crianças, dando relevância à aprendizagem a partir do conhecimento natural das crianças (Marques, 1998). Segundo este movimento, a escola deve ser uma instituição construída em comunidade, onde exista a partilha de experiências e se criem instrumentos e técnicas através de processos de cooperação e interajuda. Este modelo defende que as crianças devem contactar diferentes culturas e diferentes materiais que incluam diferentes conteúdos, que são escolhidos com essa intencionalidade por parte do educador, processos e instrumentos em diferentes áreas, para que tenham controlo e consciência do seu processo de aprendizagem e das relações existentes neste, conduzindo a uma compreensão mais profunda dos saberes científicos e construindo de forma única o seu conhecimento (Folque, 2012, Niza, 2006). Este modelo pedagógico possui seis finalidades formativas todas

centradas no desenvolvimento pessoal e social: a iniciação às práticas democráticas onde a cooperação é fundamental; a atividade escolar como um processo de troca de informações para o crescimento no processo de aprendizagem, através dos conhecimentos prévios das crianças; as aprendizagens e partilha de saberes com a comunidade envolvente; valores e significados sociais, para serem refletidos e a partir destes, estabeleçam regras e resolvam conflitos; a reconstrução cooperada da cultura onde a aprendizagem é vista como um processo sociocultural e as crianças como parte envolvente do conhecimento (idem).

A pedagogia do MEM organiza-se segundo o espaço educativo e segundo o tempo. A organização do espaço educativo é fundamental, pois a sala deve ter um ambiente estimulante e agradável, organizando-se de modo a facilitar as atividades e o trabalho de grupo das crianças (Marques, 1998, Niza, 2006). No que concerne ao tempo, no jardim-de-infância, este é organizado em nove momentos: acolhimento; planificação das atividades; atividades e projetos; pausa; partilha dos conhecimentos das atividades; almoço e tarde; atividades culturais e coletivas realizadas pelos alunos ou convidados, fazendo sempre registo em tabelas diárias, planos de atividades e de tarefas, refletindo sobre todo o processo de aprendizagem (Folque, 2012, Niza, 2006).

Seguindo esta linha de pensamento, e segundo os estudos de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), é área potencial do desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que decorre entre o nível de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da resolução de problemas com a orientação de um adulto (Vygotsky, 1979). Esta ZDP irá permitir ao aluno realizar tarefas que, inicialmente eram assistidas pelo professor ou algum colega que tinha mais facilidade, mas que num futuro próximo será realizada sem qualquer ajuda (Fontes & Freixo, 2004).

A utilização destas metodologias pelo profissional de educação, traduzem uma prática sustentada e reflexiva com o objetivo de fornecer oportunidades de os seus alunos serem bem-sucedidos nas aprendizagens. É difícil encontrar uma definição linear para definir a palavra currículo mas segundo Vilar (1994), existe sempre um ponto comum em todas as definições, que é a existência de uma relação entre o currículo e a prática, e é a “fórmula pela qual se estrutura, no

plano escolar, a Cultura que, em dado momento, tende a ser predominante” (idem, p.16). É inegável que nos dias de hoje, assistimos a uma rápida mudança na sociedade, cada vez mais heterógena e cada vez mais com especificidades que não existiam anteriormente. Sendo o currículo um documento de aprendizagens reconhecidas a nível social, como sendo essenciais (Roldão, 1999), é fundamental que exista uma articulação de todos os saberes desde a educação pré-escolar e seguindo todo o percurso escolar e académico do individuo. Segundo Sousa, 2010:

a diferenciação curricular ocorre sempre que a atuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens consideradas necessárias, visa reforçar essa aproximação de forma mais adequada a cada caso, o que pode ser feito a propósito de situações que ocorrem a todo o momento das salas de aulas de forma espontânea. (idem, p. 8)

A conceção de diferenciação pedagógica está cada vez mais presente nas salas de aula de todos os docentes. Este conceito tem vindo a ganhar mais importância, pois todos os alunos são diferentes e aprendem a um ritmo diferente uns dos outros. Portanto, a diferenciação pedagógica não se trata em dar mais ao tempo aos alunos com mais dificuldades, mas sim perceber de que maneiras é que podemos abordar um assunto que algum aluno não tenha percebido. A diferenciação pedagógica foca-se em assumir que todos os alunos têm características diferentes, as suas formas pessoais de aprender e que o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências deve gerir o currículo conforme essas diferenças. “Não é uma acção primordialmente retroactiva, mas sim a desenvolver de forma inter-relacionada com o quotidiano do trabalho da sala de aula” (Santos, 2009, p.4). Importa aqui ressaltar dois pontos fundamentais da Declaração de Salamanca (1994, pp. viii-ix): “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”, e ainda, “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”. Partindo destes dois pontos da declaração de Salamanca, é importante que a escola seja um meio integrador e inclusivo.

É importante referir ainda que, a legislação é confusa e contraditória no que diz respeito à diferenciação pedagógica para os alunos com NEE, pois não

reconhece as dificuldades de aprendizagem como uma categoria das necessidades educativas especiais (NEE), valoriza mais os apoios indiretos ao invés dos diretos e não valoriza a inclusão destes mesmos alunos (Correia, 2003). Ser uma escola integradora e inclusiva é romper com paradigmas antigos que estão subjacentes na escola e no ensino, sendo, portanto, um desafio para a reformulação do sistema de ensino português, implicando um processo de normalização em que toda a pessoa com deficiência tem o direito de viver e ter os mesmos direitos que qualquer outra pessoa (Ferreira & Guimarães, 2003).

O autor refere ainda que é a partir de situações espontâneas desencadeadas pelos alunos que se desenvolve esta diferenciação pedagógica e que devem ser articuladas com os conteúdos. Ainda de acordo com o pressuposto anterior, é necessário perceber que, com os currículos cada vez mais preenchidos os professores ficam sem tempo para conseguirem lecionar todos os conteúdos. Esta cada vez mais patente a ideia de “muitos Alunos e Alunas aprendem pouco exatamente porque lhes tentámos ensinar tudo” (Diogo & Vilar, 1999, p.5). É por isso necessário existir uma comunicação e interatividade para que todos participem de modo a que os alunos, tenham o sucesso nas aprendizagens e que sejam eles os protagonistas da aula de maneira a que tenham êxito no próprio ensino (Vilar, 1994).

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em Portugal a educação pré-escolar tem ganho cada vez mais importância para o sucesso escolar e pessoal das crianças e conseqüentemente uma melhoria para o sistema educativo (Formosinho, 2006). A educação pré-escolar, segundo Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSEP) destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, e Segundo a Lei-quadro de Educação Pré-escolar, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, capítulo II, artigo 2.º, p. 670).

Nesta idade é fundamental existir uma variedade de experiências que cabe ao educador proporcionar às crianças, e por isso o agente educativo tornou-se

fulcral para o desenvolvimento da criança (Niza, 2012). As crianças aprendem através da interação. O processo de aprendizagem é entendido como uma relação entre as ações da criança, orientadas para um determinado objetivo e o meio ambiental que a rodeia, que afetam essas ações (Hohmann & Weikart, 1995). Zabalza (1998) refere ainda que a educação pré-escolar é uma etapa educativa destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não conseguem ser alcançados de outro modo. É fundamental respeitar a criança como ser único, com características individuais, permitindo-lhe vivenciar experiências significativas em contexto educativo, através de interações com adultos e outras crianças proporcionando-lhe ser construtora do seu conhecimento (ME/DEB, 1997).

O educador tem um papel fundamental para ajudar a criança a construir conhecimento a partir de experiências diversificadas, e sobretudo a partir de situações do quotidiano para tornar essas experiências significativas. Para isso acontecer deve adotar uma linguagem simples e acessível para que a criança perceba, e não fique desinteressada e desmotivada. O educador constrói a sua identidade profissional, tendo sempre uma atitude de reflexão crítica sobre as práticas que lhe permite reconstruir a identidade pessoal, assumindo sempre a total responsabilidade pelo seu desenvolvimento (Nóvoa, 1992). No âmbito do Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, cabe ao educador conceber e desenvolver o currículo através de uma série de tarefas, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, com vista à construção de aprendizagens integradas pelas crianças. O ambiente educativo é uma questão fundamental no desenvolvimento da criança, pois cabe ao educador planear e equipar o espaço tendo sempre em atenção os critérios fundamentais para a aprendizagem significativa, objetos e materiais, manipulações, a linguagem das crianças e o apoio do adulto (Hohmann & Weikart, 1995).

Associado ao papel do educador, está também o papel da família na educação ativa e participativa da criança, que segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), a família deve ser estimulada a participar no processo educativo dos seus educandos, devendo, por isso, fundar ligações para uma verdadeira colaboração da escola com a comunidade e entre a família e o jardim-escola, sendo esta uma das condições fulcrais para que haja colaboração e complementaridade entre estes microssistemas, em prol da qualidade da educação da criança.

Para que o educador realize um desenvolvimento sustentado e consciente é fundamental consultar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; Despacho n.º 5220/97 2.ª série, de 10 de julho), onde são apresentadas as áreas de conteúdo são definidas como âmbitos de saber, e com uma pertinência sociocultural que apresentam diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber -ser-fazer. As OCEPE para o educador são “pontos de apoio para uma prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua coerência profissional, permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar” (ME/DEB, 1997, p.9). Estas orientações estabelecem uma construção articulada entre saberes pois “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências” (idem, p.51). As orientações contêm três áreas de conteúdo transversais, a área da formação pessoal e social, em que “deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (idem, p.53). Uma outra área relacionada com o conhecimento do mundo, que refere “a criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o mundo, já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros” (idem, p.81) e por fim a área de expressão e comunicação. Esta última área encontra-se organizada em três domínios: o domínio das expressões motoras, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática englobando assim “as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (idem, p.56).

No domínio da ação pedagógica é importante referir que esta é complementada com estratégias de investigação-ação, tais como observação, planificação, reflexão e avaliação. Importa referir que a avaliação no pré-escolar, segundo a circular n.º 4/2011, “é um elemento integrante e regulador da prática educativa”. Nas OCEPE (1997) a avaliação é vista como “o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME/DEB, 1997, p. 27). A avaliação no pré-escolar é uma questão que ainda levanta muitas questões a todos os educadores pois sentem imensas dificuldades em arranjar instrumentos avaliativos completos. Ainda segundo a circular, “a avaliação no

pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tomar a criança protagonista da sua aprendizagem”. A avaliação é, portanto, um elemento integrador e regulador, que permite ao educador uma recolha de dados sistemáticos de modo a, sustentar as suas decisões e para promover a qualidade das aprendizagens (circular n.º 4/2011). Esta sustentação também engloba o ambiente educativo pois é fundamental para o processo avaliativo. A organização do ambiente educativo mostra sempre uma intencionalidade pedagógica, os modelos curriculares pelo qual o educador se rege e os adequa ao grupo e maneira como transporta o ambiente de interação do adulto e da criança, todos estes fatores são fundamentais para uma avaliação mais completa (idem). No pré-escolar, as dimensões fundamentais sujeitas a avaliação são: as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, e outras específicas estabelecidas no projeto educativo/grupo. A avaliação é realizada através da observação, entrevistas, registo fotográfico e em vídeo, portefólios individuais de cada criança, etc. (idem). Estes momentos avaliativos são realizados no fim dos períodos, e coincidem com os momentos de avaliação dos outros níveis de ensino.

3. MODELOS PEDAGÓGICOS

Para um educador de infância sustentar todas as suas ações pedagógicas é fundamental existir um conhecimento teórico sobre os modelos/abordagens curriculares para o pré-escolar, dominá-los bem, para poder fazer escolhas conscientes na orientação da prática educativa. Segundo Formosinho e Formosinho (2006), a prática pedagógica é baseada num conhecimento profissional implícito transmitido pela socialização no modelo escolar. Este conhecimento dos modelos curricular e adoção de uma pedagogia explícita de um modelo, exige por parte do educador uma reflexão e uma desconstrução do que se foi socializando, para a reconstrução da práxis docente (idem).

Importa referir que os modelos curriculares e as orientações curriculares não se contrapõem, mas antes pelo contrário, complementam-se e abrem ao educador a possibilidade de serem explorados de forma livre e individual de forma a construir o que é melhor para a criança (Formosinho, 2006). Importa referir três modelos curriculares construtivistas fundamentais para a educação de infância: *High-scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), *Regio Emilia* e a perspetiva pedagógica da Pedagogia de Projeto. Formosinho (2006) refere que “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e dos tempos escolares” (Formosinho, 2006, p.11). Sendo que o modelo curricular do MEM e a perspetiva pedagógica da Pedagogia de Projeto enquadram-se também no 1º ciclo do ensino básico, e já foram anteriormente explorados, serão explorados os modelos curriculares do *High-scope* e *Regio Emilia*.

O modelo *High-scope* baseia-se em quatro princípios fundamentais, entre os quais, a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, rotina diária e avaliação (Hohmann & Weikart, 1995). A aprendizagem pela ação, foca-se na construção de conhecimentos através de interação, e passa por “experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e conhecimentos” (Hohmann & Weikart, 1995, p.22). Esta aprendizagem é influenciada pela interação adulto-criança, e pelas “experiências-chaves” que a criança passa, que visam a socialização, a representação, a linguagem, a classificação a noção de sequência, a noção de números, espaço e tempo e o movimento e desenvolvimento físico

(Formosinho, 2006). O papel do adulto passa por “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (idem, p.75). A rotina diária é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (idem, p.87). É necessário, portanto, que o educador, juntamente com as crianças organize de forma cuidada a rotina, e assim dará oportunidade às crianças de criar uma sequência de acontecimentos e organizar-se, e de forma a promover o desenvolvimento progressivo da autonomia das crianças. A avaliação que dentro deste modelo, se baseia num conjunto de tarefas que o educador leva a cabo para assegurar que as crianças interajam entre elas e que trabalhem equipa (Hohmann & Weikart, 1995).

O modelo curricular de *Regio Emilia*, é caracterizado “pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2006, p. 110). Este modelo curricular é caracterizado por envolver o sistema governativo, uma vez que “as creches e os jardins de infância são considerados como uma parte vital da comunidade, o que reflete no elevado apoio financeiro do governo municipal” (New, 1993, p.1, citado por Lino, 2006, p.110). Incentiva diferentes setores da comunidade a envolver-se ativamente com a escola, incluindo pais das crianças e os representantes das escolas (idem). A criança é “conceptualizada como um sujeito de direitos competentes, aprendiz ativo, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (idem, p.114). Este modelo curricular dá particular atenção às múltiplas linguagens simbólicas, à organização do ambiente físico como *terceiro educador*, uma vez que “o ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, p.40, citado por Lino, 2007, p.120) e por fim a promoção da pedagogia de projeto. O modelo assume características de uma pedagogia comunitária e social, em que a participação das famílias na ação educativa é um direito, pois são estas que acompanham o processo de desenvolvimento das crianças, partilhando experiências e conhecimentos em articulação com o educador (Maia, 2008). A organização do espaço é um dos princípios orientadores do modelo que é estruturado em conjunto por toda a comunidade envolvente (pais, professores e arquiteto), com o objetivo de tornar o espaço mais agradável para a promoção da interação social, comunicação e

aprendizagem colaborativa (Lino, 2006). Deste modelo curricular é de salientar a existências de espaços como a *piazza*, que é um espaço comum com a área de expressão dramática, onde convergem as salas de atividade, entre as quais, três salas de atividade constituídas por diferentes áreas; o arquivo; a biblioteca; a sala de música e refeitório (Maia, 2008). O currículo neste modelo tem origem na criança e é enquadrado pelo educador, sendo por isso um currículo adaptável e flexível de acordo com os interesses e necessidades individuais de cada grupo de crianças (idem).

Para a gestão do currículo do pré-escolar, é necessário ter em conta o projeto curricular de estabelecimento/escola, que é o documento onde tem definido as estratégias de desenvolvimento do currículo e o projeto curricular de grupo/turma, onde defini as estratégias de concretização e desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar (Circular n.º 17/2007). Os educadores deverão estar envolvidos na realização destes dois documentos, seguindo as linhas de orientação emanadas pelo conselho pedagógico, e devem articular estes dois documentos com outros níveis de ensino, “de maneira a possibilitar o desenvolvimento da ação educativa, no respeito pelos princípios da sequencialidade e articulação subjacente a todo o processo educativo (Circular n.º 17/2007, p. 2). É necessário existir uma avaliação por parte do educador ao longo de todo o processo do Projeto Curricular de Grupo/Turma, pois será essa avaliação que irá servir de suporte para as suas planificações e para uma ação reflexiva. É com esta avaliação e reflexão que o educador cria experiências significativas para as crianças, e nunca deverá esquecer que “o «desafio» da «escola pensante» está, também, em nossas mãos...” (Vilar, 1994, p.125.)

4. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é o nível seguinte após a educação pré-escolar. Segundo o artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986) o 1.º CEB é “um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único” e considerado pelo ministério da educação (2004), como um leque de experiências significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. O professor do 1.º CEB, tal como consta no decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, desenvolve o currículo, num contexto sempre de escola inclusiva integrando e mobilizando os conhecimentos científicos das áreas e as competências necessárias à promoção das aprendizagens dos alunos. De forma a mobilizar estes conhecimentos e o currículo, existem vários documentos que orientam o professor, desde os programas e as metas curriculares, a organização e a gestão curricular e a legislação do 1.º CEB, afirmando que cabe ao profissional da educação promover atividades interligando as áreas curriculares, respeitar a diferença individuais e ritmos de aprendizagem dos alunos, valorizar os conhecimentos prévios, considerar os interesses e as necessidades dos alunos e criar um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral das crianças (ME, 2004). É ainda importante referir que “a influência do professor é diretamente proporcional às necessidades educativas dos seus alunos” (Trindade, 2002, p.41), tendo o professor uma responsabilidade e uma necessidade de sustentar todas as opções educativas que executa.

Tal como o educador, o professor de 1.ºCEB é também gestor do currículo e deve ter sempre em atenção todo o desenvolvimento das atividades, desde a sua conceção, planificação, desenvolvimento e avaliação (Roldão, 2009). Importa definir o que se entende por currículo do 1.º CEB como sendo um “conjunto de aprendizagens interpessoais, as aprendizagens científicas, as aprendizagens funcionais, as aprendizagens linguísticas, as aprendizagens, etc., e que vão sendo mutáveis ao longo do tempo” (Roldão, 2000, p.19). Para esta planificação e gestão curricular o professor tem de partir dos conhecimentos prévios dos alunos, pois é um fator condicionante na sua aprendizagem, e esta gestão do currículo centra-se sobretudo nos conceitos de eficiência, escolha e meritocracia

nas políticas de estratificação e na revisitação das estruturas escolares (Pacheco, 2011). Se o professor partir destes conhecimentos os níveis de atenção, percepção e compreensão da nova informação são mais relevantes e mais motivadores para adquirirem novas aprendizagens (Almeida, Gomes & Ribeiro, 2006). Segundo Roldão (2000), a gestão do currículo é fundamental, pois em cada nível de ensino pretende-se “subir o nível de aprendizagens dos alunos” (idem, p.29). Ainda segundo esta autora, o professor ao nível de decisões curriculares exerce um conjunto de mediações, desde o projeto da escola, características dos alunos, metas curriculares, etc.” (idem, 1999). O professor assume a posição de mediador entre as aprendizagens e o currículo, exindo assim que que elabore um plano estratégico que antecipe as sequências de atividades que os alunos irão realizar (Leite, 2000).

A sociedade contemporânea evolui de forma significativa, assim como as tecnologias que têm marcado o mundo atual. Estas - Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), - estão cada vez mais patentes nas escolas, pelo que é cada vez mais frequente nas salas de aula do 1.º CEB encontrarmos quadros interativos, computadores e uma vasta quantidade diversificadas de instrumentos tecnológicos que se encontram a dispor do professor. É necessário, portanto, a integração destes instrumentos na planificação e no dia-a-dia do professor e dos seus alunos. Todavia, é de ressaltar que, as TIC são recursos, pelo que devem ser bem selecionados e utilizados, mas existem potencialidades que facilitam a articulação curricular, sendo que pode “aumentar a qualidade de ensino para a integração das crianças na sociedade, constituindo formas propulsoras da apropriação do conhecimento e comunicação” (DOM, 2009, p. 25). Esta articulação com as TIC é fundamental, pois assumem-se como um meio de desenvolvimento da criança (idem). Centrada nas TIC, e partindo de pressupostos do construtivismo e do sócio construtivismo surge assim o modelo de aprendizagem denominado por conetivismo.

O conetivismo é um modelo de aprendizagem que “reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna e individual” (Paiva, 2011, p.2). Esta teoria é guiada por decisões que são baseadas em fundamentos que mudam rapidamente, pois existem novas informações que estão constantemente a ser renovadas e é necessário a atualização das mesmas (Siemens, 2004, p.7). Assim, esta teoria é guiada pelos

princípios da atualização constante de informação, denominado *currency* – conhecimento acurado e em dia, a aprendizagem torna-se um processo de conexão a várias fontes de informação, e cabe a quem a utiliza retirar aquilo que acha mais importante tendo sempre em atenção que nem todas as informações estão corretas e ainda capacidade de procurar informações em dispositivos não humanos, ou seja, procurar informações em dispositivos virtuais (idem). Alguns autores defendem que o conetivismo não pode ser vista como uma nova teoria de aprendizagem e que pode ser classificada como uma perspectiva pedagógica e de currículo (Brandão, Dutra, Coelho & Coelho, 2014). Esta teoria está ligada a conexões em redes sociais e de comunicação e é inegável que na atualidade os alunos informalmente utilizem estas redes no dia a dia, mas pouco serão os que consigam produzir conhecimentos sem orientações por parte dos professores. Para Flores, Escolas e Peres (2012, p. 95) “As tecnologias mais avançadas revolucionam as aplicações mais tradicionais e alteram o modo como se aprende, onde e quando se aprende, permitindo a produção e processos de ensino-aprendizagem em contextos diferenciados, colaborativos e participativos sendo que envolvem ambientes formais e informais”, pelo que acreditámos que urgem novas metodologias para responder às exigências sociais.

Neste contexto, é fundamental que em qualquer nível de ensino a criança seja o centro, e que a atividade do professor seja centrada nos interesses e necessidades das crianças, realçando assim teorias construtivistas que efetivamente têm efeito nos alunos, como testemunhou o mestrando. Zabalza refere que a escola está preocupada em cumprir um programa e não tanto para desenvolver uma programação (idem, 1998). Segundo o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, a educação é assumida como fator determinante do país, sendo por isso concedido às escolas mais autonomia para uma gestão do currículo, e uma autonomia pedagógica e organizada das escolas. Existe “uma grande variedade de conteúdos e de processos de que é possível lançar mão para atingir os mesmos objetivos educativos” (Diogo & Vilar, 1999, p.19). O professor é o gestor da sala de aula, conduz a aprendizagem e as metodologias de forma a cativar os alunos. Tal como referido anteriormente o docente orienta-se pelos programas homologados pelo ministério da educação. O currículo nacional “deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais

eficaz” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro). Para cada uma das disciplinas obrigatórias existe um programa feito pelo ministério de educação.

O programa de português, homologado em 2015, estrutura-se em quatro domínios de referência no 1.º CEB, oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. De referir que no programa de português encontram-se também as metas e existe uma interdependência entre os dois (Buescu, et al., 2015). Na oralidade o programa refere que “é missão do 1.º Ciclo do Ensino Básico aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral” (idem, p.7). Refere ainda a importância entre a leitura e escrita, salienta-se que existe uma grande importância da ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos da Leitura e Escrita (ibidem). Refere ainda que a uma das primeiras realidades do ensino no 1.º CEB é “o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica” (ibidem). Relativamente à Leitura e Escrita, salienta-se a interdependência das duas, e que nos primeiros anos constituem uma novidade para a criança nos primeiros dois anos do 1.º CEB (idem). Quando esta fase de novidade passa, o ensino deste domínio incide sobre o desenvolvimento da fluência de leitura, no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto. No que refere ao domínio da educação literária (nos primeiros anos é designada por Iniciação à Educação Literária), “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural de cidadania” (idem, p.8). Para este domínio, e de forma a auxiliar os professores, foram definidas 7 obras por ano de escolaridade listadas no plano nacional de leitura (PNL). No último domínio, o da Gramática, “pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua” (ibidem).

Concretamente ao programa de matemática, homologado em 2013, é referido três grandes finalidades no programa: estruturação do pensamento, análise do mundo natural e a interpretação da sociedade (Damião & Festas, 2013). É destacado também que estas finalidades só podem ser atingidas se “os alunos forem apreendendo adequadamente os métodos próprios da Matemática” (idem, p.2). O programa está organizado por domínios de conteúdos que são: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD). Relativamente aos números e operações “são apresentadas as quatro operações sobre os números naturais” (Ibidem, p.6). No domínio da Geometria são apresentadas as noções básicas,

começando pelo “reconhecimento visual de objetos e conceitos elementares como pontos, colinearidade de pontos, direções, semirretas e segmentos de retas, paralelismo e perpendicularidade” (idem, p.6). No domínio da Organização e Tratamento de Dados, “é dada ênfase a diversos processos que permitem repertoriar e interpretar informação recolhida em contextos variados” (ibidem). As metas de matemática estão organizadas por domínios, subdomínios, objetivo geral e descritor. É ainda descrito o processo de leituras das metas com quatro pontos fundamentais: Identificar/designar, estender, reconhecer e saber (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012).

O programa de Estudo do Meio, homologado em 2013, “apresenta-se organizado por blocos de conteúdos” (ME, 2013, p.101), estando organizados por uma ordem lógica, mas que não signifique que tem de ser abordados por essa sequência. O programa define seis blocos: bloco 1 – à descoberta de si mesmo, e pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições, em que é pretendido que o estudo da criança se alargue aos outros, e progressivamente aos mais distantes no tempo e no espaço, bloco 3 – à descoberta do ambiente, relacionado com os elementos básicos do meio físico, desde o ar, a água, as rochas e o solo, bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços, onde se agrupam os conteúdos relativos ao espaço, ou seja, desde o início da escolaridade, espaço familiar e outros espaços frequentados pelas crianças, bloco 5 – à descoberta dos materiais e objetos, que é referente à exploração e manipulação de diferentes materiais e por fim o bloco 6 – à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, promovendo as atitudes relacionadas com a natureza e a preservação do ambiente. Em todos os blocos estão presentes os objetos para cada nível de ensino.

O programa das expressões também está organizado por blocos, e está dividido em quatro domínios: expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica. Na expressão e educação físico-motora estão definidos oito blocos, e para esses oito blocos estão definidos os objetivos que se pretendem alcançar. Na expressão e educação musical estão definidos dois blocos, e dentro de cada bloco estão descritos os objetivos. No bloco 1 temos a voz, o corpo e os instrumentos e no bloco dois temos o desenvolvimento auditivo, expressão e criação musical e representação do som. Na expressão e educação dramática também está organizada por dois blocos cada um contendo objetivos e

especificidades, no bloco 1 temos o corpo, voz, espaço e objetos, no bloco 2 temos a linguagem não-verbal, linguagem verbal e a linguagem verbal e gestual. Na expressão e educação plástica temos quatro blocos, onde no bloco 1 aparece a modelagem e escultura e construções, no bloco 2, o desenho e a pintura, no bloco 3, recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem e costura e fotografia, transparências e meios audiovisuais.

Importa referir que, com a revogação do currículo nacional do ensino básico, através do despacho nº17169/2011 de 23 de dezembro, ficou estabelecido um grupo responsável pelas construções das metas curriculares de Português e de Matemática, através do despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto. As metas entraram em vigor no ano letivo de 2013/2014, orientando assim o professor juntamente com os programas, de modo a facilitar o trabalho do docente. O estudo do meio é a única disciplina que não trabalha com metas mas sim com objetivos para cada bloco.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) foi realizada em dois contextos educativos diferentes. O facto de ter sido realizado em meios diferentes, contribuiu para uma formação mais completa e integral do formando enquanto futuro educador/professor. Enquanto agentes educativos deveremos estar constantemente na vanguarda da informação e da formação, recetivos para novos conhecimentos, para reconstruir outros, para numa fase posterior fazermos a apropriação e a consolidação, num *continuum* desenvolvimento profissional docente. Neste capítulo vão ser explorados os quatro pilares da educação, sendo estes o tempo, os materiais, as interações e os espaços, sendo estes pilares fundamentais para uma melhor caracterização dos contextos onde se realizou o estágio.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo refere-se à instituição onde o estagiário desenvolveu a prática pedagógica supervisionada, sendo uma EB1/JI. Esta é uma instituição de Ensino Público que se encontra em funcionamento desde o ano letivo de 2010/2011, situada na freguesia de Campanhã no concelho da Porto.

No concelho foram criadas infraestruturas que permitem um desenvolvimento equilibrado e que permitem ao conselho crescer a nível social, desportivo, cultural, económico e ambiental. Assim, existe uma vasta rede de escolas públicas, um conjunto de zonas de lazer para as diversas faixas etárias, um aumento da oferta desportiva e cultural, bem como uma inovadora e

cuidadosa política ambiental. Devido à emergência do turismo que se sente cada vez mais no conselho do Porto, e à consequente inovação e preocupação por se manter na vanguarda das tecnologias e na preocupação de renovar o conselho o porto ao longo destes últimos anos tem crescido significativamente num cômputo geral. Devido à Universidade do Porto o conselho tem diversificado a economia bem como as áreas das tenologias e oferta de estudo.

A freguesia a que pertence situa-se numa área geográfica que é rica em recursos hídricos, com um solo fértil e uma posição geográfica favorável. A referência mais antiga à freguesia surge num documento de 994, onde surge a expressão, “ribulum campaniana”, (rio de Campanhã), atual rio Torto. A freguesia é rica em património arquitetónico, alguns desses exemplos são a mítica e antiga estação de comboios de Campanhã, o Palácio do Freixo ou ainda a igreja paroquial. De destacar também o Estádio do Dragão que é uma referência desportiva e cultural da cidade e da região.

A instituição educativa é constituída por um edifício comum ao 1º ciclo do ensino básico e à educação pré-escolar, onde o estagiário desenvolveu a sua prática. A escola está organizada por dois pisos. O piso zero onde se encontra a receção, casas de banho para as crianças e também para os funcionários, três salas do jardim-de-infância e o recreio exterior das salas do jardim-de-infância, pois as crianças do pré-escolar e as crianças do 1.º CEB frequentam recreios diferentes, algumas das salas do 1.º CEB, gabinete de ensino especial e gabinete médico. No piso -1, encontra-se a cantiga, o recreio, um campo de futebol exterior, um pavilhão de educação física, a biblioteca e as restantes salas do 1ºCEB. Tal como referido, o jardim-de-infância conta com três salas a nível do pré-escolar. A componente letiva funciona das 9:00h às 16:00h e as atividades de animação e de apoio á família (AAAF), funcionam no período da manhã das 8:00h ás 9:00h e no período da tarde das 16:00h ás 18:30h. O 1º.CEB conta com oito salas de aula e a componente letiva funciona também das 9:00h às 16:00h. As atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) funcionam entre as 16:30h e as 17:30h. Ambos os pisos, tal como referido, possuem espaços exteriores específicos, nomeadamente para o jardim-de-infância e para o 1º. CEB. O espaço exterior é comum a todas as salas do jardim-de-infância e tem uma pequena escada de incêndio que também serve de acesso para o recreio do piso -1. Sendo a Escola Básica das Antas bastante recente, todos os espaços se encontram em ótimas condições, apresentando-se como espaços com bastante

luz, quer natural quer artificial e bastante acolhedores. Todas as salas se caracterizam por serem dotadas de espaços amplos, com mobiliário e recursos adequados. O espaço exterior para as crianças do jardim é relativamente pequeno e contém apenas um baloiço, e as crianças não tem muito espaço para brincar.

No piso o encontra-se a sala do pré-escolar onde o estagiário desenvolveu as suas ações, sendo este um grupo heterogéneo composto por vinte e cinco crianças dos três aos seis anos das quais dez são do sexo feminino e quinze são do sexo masculino. Importa referir a organização do espaço pedagógico, uma vez que as salas de atividade podem ser vistas, tal como diz Arends (1995) “como sistemas sociais e ecológicos que incluem e influenciam as necessidades e os motivos dos indivíduos, os papéis institucionais e a interação entre as necessidades de um membro e as normas de um grupo” (p. 129). Assim a sala de atividade encontra-se organizada em seis áreas do saber - área da leitura (biblioteca), área dos jogos de chão/construções, área dos jogos de mesa, área do jogo simbólico, área da expressão plástica, área de reunião de grande grupo. É importante referir que, quando o estagiário iniciou a sua prática, devido à observação sistemática e a informações fornecidas pelo projeto curricular de grupo, evidenciava-se uma lacuna pelo interesse da área da biblioteca. Devido a esta lacuna, a díade iniciou um projeto de mudança da área, intitulado de “*bibliocarro*” para a tornar visualmente mais agradável e para chamar a atenção das crianças para a leitura pois segundo Hohmann & Weikart (1995), “desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável” (p.204). A organização do espaço é importante, quer para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade no jardim-de-infância, quer para atingir com sucesso, os objetivos a que o educador se propõe no início do ano letivo. Na sala de atividades existem duas janelas amplas e uma porta que dá acesso ao espaço exterior de recreio. Quando o ar se torna sobreaquecido é possível abrir as janelas e as portas permitindo o arejamento do espaço e, por outro lado, quando a luz solar é demasiadamente intensa, é possível correr os estores (apenas o adulto) para o arrefecimento do espaço da sala de atividades. No entanto, como os estores são opacos (pretos) atraem o calor provocando, quase simultaneamente, um abafamento. Existe um sistema de ar reforçado, para renovação do ar ambiente, mas que, nos dias quentes, ao trazer o ar à temperatura exterior para dentro, torna insuportável o calor dentro

da sala, mesmo com tudo aberto. O pavimento, em linóleo, impermeável e de fácil lavagem, permite que as crianças se sentem e brinquem confortavelmente no chão. As tomadas existentes na sala encontravam-se fora do alcance das crianças estando a uma altura alcançável apenas para adultos, como regulamentado.

Tal como a porta da sala, as diferentes paredes da mesma estão pintadas com a cor verde (caraterística da Escola Básica) à exceção da parede da banca que se encontra revestida com azulejos brancos onde está afixado um relógio. Nas paredes serão afixadas informações escolares, registos das crianças, poesias e canções, tabelas de registo (de marcação de presenças, tarefas, quadro de aniversários, avaliação da atividade preferida do dia, meteorologia), regras da sala. A sala tem ainda vários armários na parede (junto da porta de entrada) onde se torna funcional a arrumação de materiais de apoio à prática pedagógica. Existe ainda um ponto de água com uma banca facilitando a participação das crianças na limpeza dos materiais utilizados bem como do talher utilizado, por exemplo, no momento do lanche.

A sala de atividades encontra-se dividida, como já foi referido anteriormente, em áreas de interesse distintas: área da leitura (biblioteca), área dos jogos de chão/construções, área dos jogos de mesa, área do jogo simbólico, área da expressão plástica, área de reunião de grande grupo.

A área do jogo simbólico ou da casinha encontra-se junto de uma das janelas permitindo a receção e usufruto da luminosidade natural podendo caracterizar-se o material existente como visualmente atrativo e em bom estado de conservação. É uma área composta pelo quarto e pela cozinha. A última contém vários instrumentos de cozinha de plástico como pratos, talheres, copos, panelas, chaleiras, alimentos, cestos com fruta; um fogão com forno; um lava-louça e um armário de arrumação; um conjunto de limpeza; existe ainda uma mesa quadrada com cadeiras de madeira. Esta área vai possibilitar a vivência de situações quotidianas através da imitação do que observam em casa. Na zona do quarto existe uma cama, uma mesa-de-cabeceira com um candeeiro e um telefone, um armário, uma cómoda, uma tábua de engomar roupa, ferro de engomar, várias bonecas, carrinho de bonecas, roupas e adereços, bacio para os bonecos, um sofá, lençóis e cobertor e, ainda um espelho. Importa fazer referência à existência de bonecas e bonecos multirraciais.

A área da leitura encontra-se em frente à área do jogo simbólico, do outro lado da porta do recreio. É composta por um autocarro, designado de “*bibliocarro*”, construído pelas crianças, com vários livros, um tapete colorido limitando a área da leitura, um avental de histórias, dois sofás e um fantocheiro feito pelas crianças. As crianças, normalmente, em pares ou individualmente, folheiam os livros e “leem” as imagens construindo histórias. Neste espaço, existe diversidade na tipologia de livros: em formato de álbum, histórias e contos tradicionais, enciclopédias, de poesia. Ao longo do ano as crianças irão construir alguns livros referentes a pesquisa de informação, reconto de histórias e registo gráfico das mesmas, permitindo a sua consulta sempre que necessário. Encontra-se nesta área um móvel com duas estantes com as capas de argolas das crianças onde são arquivados os trabalhos e registos das mesmas, com separadores mensais, bem como um rádio leitor de cd e alguns instrumentos musicais.

A área da expressão plástica situa-se ao lado da área da leitura. Para a pintura existe um cavalete compacto, junto do lava loiça, e materiais como tintas de guache e pincéis. Para a secagem dos trabalhos artísticos existe um pequeno estendal de roupa e molas para segurar as folhas enquanto secam. Para as atividades de modelagem de plasticina, recorte, rasgagem, colagem e desenho as crianças utilizam as mesas e mantêm contacto com vários materiais conhecendo e cumprindo as suas regras de utilização. Esses materiais encontram-se arrumados em armários de fácil acesso às crianças: existe um móvel grande com quinze caixas de várias cores onde se encontram arrumados diversos materiais, nomeadamente os recipientes que contêm os lápis e marcadores de cor de cada criança (uma caixa para cada faixa etária), tesouras, folhas de publicidade, lãs, tecidos, plasticinas, afiadeiras, borrachas, lápis de cera, rolos de modelagem e tectos bem como outros materiais de desgaste e recicláveis. Uma caixa está reservada para arquivo dos registos e tarefas das crianças e outra para colocação de folhas brancas à disposição das crianças.

Do outro lado da sala, a seguir à área da casinha, está um móvel grande com quinze caixas de várias cores onde se encontram os materiais da área dos jogos (de chão e de mesa) e construções. As várias caixas estão identificadas e subdivididas por idades pelo que a arrumação dos jogos têm em consideração a complexidade dos jogos para cada faixa etária. Esta área é composta por vários jogos (atendendo ao nível de desenvolvimento das crianças): puzzles, jogos de

encaixe e associação; legos de plástico; dominós com animais e formas geométricas; jogos de memória; enfiamentos e de ordenação. Esta é uma das áreas onde as crianças exploram o material de forma autónoma, em pares ou em pequeno grupo discutindo, por vezes, qual a melhor estratégia na construção de puzzles ou na organização de jogos. Existe ainda um móvel polivalente cujas divisórias servem para colocação de diversos materiais como cartolinas, folhas de feltro e de espuma, papel autocolante, papel celofane e de seda, cartão micro canelado, papel manteigueiro e de cenário.

A área do computador caracteriza-se pela existência de apenas um computador numa secretária, sem acesso à internet. As crianças podem jogar os jogos que foram trazidos pela educadora e também eles podem trazer jogos de casa. Nesta área, só podem estar duas crianças, pois é uma área pequena e se tiver mais do que duas crianças cria-se muito ruído.

A área correspondente à reunião de grande grupo é feita nas mesas que se encontram ao meio da sala, nas quais as crianças têm o seu lugar definido ou no chão na área da biblioteca. As crianças reúnem-se para planificar o dia, dialogar, ouvir histórias, cantar e avaliar o dia.

Existe ainda, junto do ponto de água, um conjunto de armários debaixo da bancada (arrumação de colas, pincéis, pratos, copos). Torna-se importante ressaltar que a disposição das áreas é flexível havendo o seu ajuste de acordo com as necessidades e interesses das crianças. À entrada da sala encontram-se cabides, disponíveis para todas as crianças das três salas, devidamente identificados por fotografias individuais onde as crianças se tornam capazes de se reconhecer e identificar o seu próprio cabide no momento, normalmente de manhã, em que penduram os seus casacos e mochilas para vestir a bata, alguns de forma autónoma e outros com o auxílio de uma assistente ou outro adulto presente.

A organização temporal constitui um aspeto fulcral e importante para o desenvolvimento integral da criança ao permitir a progressiva estruturação mental relativa à sucessão de acontecimentos pois “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Formosinho, 2006, p.72). Por conseguinte, é importante que existam momentos que se repitam como as rotinas diárias auxiliando a criança na

orientação das suas próprias ações e na mecanização de acontecimentos considerados periódicos.

Normalmente, a maioria das crianças entra no jardim-de-infância entre as 9 horas e as 9 horas e 15 minutos. No entanto, algumas delas são recebidas antes, uma vez que o jardim-de-infância abre às 8 horas ficando em horário não letivo e à responsabilidade do pessoal não docente. Desta forma, das 9 às 12 horas e das 13 horas 55m às 15 horas 55m as crianças encontram-se em atividades de horário letivo com a educadora.

Ao chegar à sala de atividades é feito o acolhimento das crianças onde dão os bons dias aos amigos marcando, de seguida, a sua presença no respetivo quadro. As crianças, com o auxílio da educadora e em grande grupo, procedem à identificação do dia do mês e da semana (registando no quadro branco), ao sorteio do chefe do dia, bem como à contagem crescente do número de crianças presentes contabilizando as faltas do dia. Existe ainda a possibilidade de as crianças partilharem as suas experiências e vivências familiares, as novidades e outros assuntos que consideram pertinentes. Cantam, ainda, a canção dos Bons Dias. Após esta rotina diária é iniciada a atividade proposta pelo adulto, realizada entre as 9 horas e 30 minutos e as 10 horas e 30 minutos. No entanto, é de ressaltar que este horário se constitui como flexível tendo em consideração a estruturação da atividade proposta, a motivação e interesse das crianças.

Pelas 10 horas e 20 minutos, as crianças dirigem-se à casa de banho para higienização pessoal e, de seguida, fazem o intervalo para o lanche da manhã. Sempre que seja possível as crianças poderão ir brincar para o recreio onde poderão contactar com as crianças das outras salas de educação pré-escolar e, igualmente, do 1.º ciclo. As brincadeiras no espaço exterior possibilitam a sua exploração e a criação de diversos momentos de diversão.

Por volta das 10 horas e 50 minutos dirigem-se, novamente, para a sala para participar em atividades orientadas ou livres. Às 11 horas e 50 minutos é indicado o momento de iniciar a arrumação de materiais para que se possam dirigir à casa de banho com a finalidade de realizar a sua higiene pessoal. O almoço decorre entre as 12 horas e as 13 horas 55m. Às 13 horas 55 minutos as crianças voltam para a sala para realizar atividades livres e/ou orientadas propostas que se encontram planeadas através da planificação semanal.

Existe ainda tempo para que as crianças tomem decisões relativamente à escolha da área de interesse para o tempo dedicado ao jogo espontâneo. No final

das atividades do dia, é estabelecida uma pequena conversa e/ou diálogo com as crianças com o objetivo de proceder à avaliação (tanto a nível comportamental na sala de atividades como no momento da refeição do almoço). Procede-se, ainda, à leitura de alguns dos quadros e ao registo de algumas informações noutros (Presenças, Tempo meteorológico, tarefas, Atividades e Comportamento). Por volta das 15 horas e 45 minutos é dada indicação para que as crianças arrumem os vários materiais utilizados nas diferentes atividades.

Importa ainda referir que, na componente letiva, existem diferentes rotinas diárias havendo, por norma, algumas atividades fixas para cada dia da semana. Por conseguinte, à segunda-feira de manhã existe a hora do Conto, à terça a hora da Expressão Motora, a quarta-feira caracteriza-se por ser o dia da Poesia, a quinta o dia da Dança e a sexta por existir um momento específico referente à Expressão Musical. Sempre que possível, estas rotinas serão respeitadas para que as crianças se tornem capazes de estruturar, progressivamente, a sucessão dos dias da semana. Pontualmente, poderemos alterar estas rotinas, com festas, saídas e outras atividades que sejam do interesse do grupo.

A partir das 16 horas dá-se seguimento às atividades da AAAF. As crianças que não beneficiam desta Componente vão para casa sendo entregues (por pessoal responsável) aos pais/encarregados de educação ou a pessoas autorizadas para esse efeito.

As crianças ficam a cargo de assistentes técnicas ou operacionais na sala de atividades pelo facto de não existir uma sala destinada especificamente para esse fim.

Existe no corredor de acesso às salas um armário com vários jogos, material de desgaste, de escrita e desenho, bonecos, filmes e cd, material de higienização, uma televisão e um leitor de dvd. Todos estes recursos podem ser utilizados em momentos de horário não letivo, ou seja, em momentos de AAAF. Importa referir que o armário se encontra neste local visto não existir uma sala para a componente.

As crianças lancham entre as 15 horas 55 minutos e as 16 horas e 15 minutos. Até ao momento da chegada dos familiares, as crianças participam nas atividades planeadas pelas assistentes e postas em prática quer no espaço exterior, quer no interior.

Relativamente à constituição do agregado familiar, a maioria das crianças (vinte e quatro) vive com os dois progenitores, sendo que nestes agregados uma criança vive com os pais e avós. Uma vive só com a mãe e os avós. Quanto ao número de irmãos, seis crianças não têm nenhum, dezassete têm um irmão e duas têm dois irmãos.

A maioria dos progenitores (trinta e dois) apresenta idades compreendidas entre os trinta e os quarenta anos. Devido às exigências da sociedade atual e ao seu percurso escolar, compreende-se que se encontrem nesta faixa etária, pois segundo Vieira & Castanho (2008), as pessoas não entendem que o ritmo do trabalho, o consumismo exacerbado e a vida frenética da informação causam a sensação de o tempo passar muito rápido. Viver e conviver nesta sociedade, sob o controle tecnológico, fazem com que o ser humano se adapte ao tempo. Quanto aos níveis de escolaridade existe um número significativo de pais que completaram o Ensino Superior (vinte e nove). Dos restantes, só dois detêm escolaridade inferior ao nono ano.

Analisando as habilitações literárias dos pais, podemos concluir que o nível socioeconómico é médio, embora existam quatro crianças que têm direito à Ação Social Escolar (ASE). No que concerne à situação profissional, podemos constatar que dois pais e duas mães estão desempregados, e uma das mães é estudante.

A grande maioria das famílias tem demonstrado bastante abertura à participação, à colaboração e ao diálogo. Preocupam-se com o progresso escolar dos filhos participando nas reuniões de pais em número significativo e colaborando com a instituição e com a educadora de infância sempre que solicitados, pois segundo Freire (1996) - citado por Rocha e Nascimento - (2011), uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que a sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão mas um dever, até desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), o desenvolvimento da criança efetua-se através de um processo iniciado internamente, segundo uma sequência universal de estádios de maturação, ou seja, através de uma mudança qualitativa com a progressiva subida de graus e com pausas em cada um deles. Neste sentido, Jean Piaget propõe uma teoria de desenvolvimento cognitivo por estádios, considerando que a criança passa por um conjunto de mudanças ordenadas e previsíveis. É através da interação com a realidade que a criança,

um ser dinâmico, opera ativamente com os objetos e as pessoas fazendo com que ela própria construa as suas estruturas mentais. Considerando o grupo de crianças, e segundo o mesmo autor, as crianças com idades compreendidas entre os dois e os sete anos encontram-se no Estádio Pré-Operatório em que “a criança desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.30).

Neste mesmo período, a função simbólica é uma das principais características, pelo que a criança desenvolve a capacidade de usar representações mentais (palavras, números ou imagens) às quais lhes atribui um significado. É demonstrada através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem (idem). A compreensão da causa e efeito por parte das crianças é, igualmente, outra característica em edificação nestas idades. Em momentos de diálogo com o grupo as crianças demonstram algum egocentrismo repetindo constantemente o seu ponto de vista mesmo quando análogo ao de outra criança; falam essencialmente de si próprios, da sua família e das suas vivências familiares em casa. Piaget estuda o egocentrismo das crianças, e elabora a tarefa das “três montanhas”. Esta experiência revelou que, as crianças são incapazes de imaginar outros pontos de vista além do delas (ibid, p.317). Em situações de jogo espontâneo são observáveis vários monólogos por parte das crianças de três anos de idade.

No que respeita ao desenvolvimento da linguagem em momentos de diálogo e de jogos de palavras, as crianças de cinco anos de idade demonstram já terem um vocabulário alargado, o que não é observável em crianças de três. As crianças de três anos e algumas de quatro anos de idade, usam plurais e o pretérito passado e conhecem a diferença entre eu, tu e nós e constroem frases simples, ao contrário de algumas crianças de quatro e cinco anos de idades que apresentam frases mais longas. É de salientar a observação de dificuldades na articulação dos sons da fala por parte de algumas crianças. Segundo Skinner (1957), citado por Papalia, Odis e Feldman, (2009), a aprendizagem da linguagem é baseada na experiência.

A nível do desenvolvimento motor, é observável no grupo de crianças, o progresso de competências motoras grossas como correr ou saltar, deslizar, baloiçar, rodopiar, transpor objetos e realizar percursos; bem como de

competências motoras finas como abotoar, pintar, rasgar, recortar, colar e desenhar. Algumas crianças de três e quatro anos ainda evidenciam alguma dificuldade nestas tarefas necessitando do apoio do adulto.

Na sua maioria, as crianças revelam ser ativas e participativas, apresentando por vezes dificuldade em fazer silêncio, esperar pela sua vez e em escutar o outro.

Almoçam no estabelecimento vinte e quatro crianças e só duas não frequentam as AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família).

Devido a faixa etária, é importante apostar na relação afetiva entre a criança/criança e a criança/adulto, na socialização e na linguagem, através da fantasia e do maravilhoso e proporcionar-lhes atividades e situações que lhes despertem a curiosidade e o gosto pela descoberta, pois “A afetividade é o fundamento de todo o crescimento, relacionamento e aprendizagem humana” (Freud, 1990; citado por Bairros *et all*, 2011, p.2).

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este subcapítulo refere-se à instituição onde o estagiário desenvolveu a prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB, sendo esta uma EB1/JI. Esta é uma instituição que pertence a um agrupamento de escolas da Zona Metropolitana do Porto, um agrupamento que atualmente é um território educativo de intervenção prioritária (TEIP), de Ensino Público que foi fundada oficialmente em 1973, mas devido a falta de espaço físico só entrou em funcionamento no ano de 1975.

A freguesia a que pertence, é uma das freguesias que se agregou a um conjunto mais alargado de freguesias pertencendo ao conjunto de União de Freguesias de Cedofeita, Sto. Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória. É uma freguesia bastante antiga, que conta com muito património cultural e arquitetónico, de destacar a igreja romântica no largo do Priorado, a casa de pedra onde viveu o escritor e filósofo português Joaquim Pedro de Oliveira

Martins e que foi ponto de encontro para a realização de tertúlias dinamizadas por nomes como Eça de Queirós, Antero de Quental e Guerra de Junqueiro.

Segundo o projeto educativo referente ao ano 2013 até 2016, o agrupamento onde se insere a escola básica da torrinha tem bastantes assimetrias do ponto de vista social e dos resultados escolares. A população discente provém de famílias de classe média e média-baixa, com níveis de escolaridade heterogéneos e onde a população imigrante tem vindo a ganhar expressão. Uma vez que é uma escola TEIP, tem gradualmente conseguido atenuar significativamente as desigualdades de acesso e de sucesso educativo com marcas claras de fragilidade de exclusão social.

A Escola Básica é constituída por um edifício comum ao jardim-de-infância e ao 1.º CEB. A escola está organizada por dois pisos, sendo que no piso 0 é onde se encontra a receção, as duas salas do pré-escolar, a biblioteca, a cantina, casas de banho para o pessoal docente e não docente e para os alunos do 1.º CEB, o recreio exterior, a sala de arrumos do pessoal não docente e a sala dos professores. No piso 1 encontram-se as restantes salas do 1.º CEB, o gabinete da direção e uma sala com computadores. Tal como referido o jardim-de-infância conta com duas salas de atividade, a componente letiva funciona das 9h00 às 15h30 e as atividades de animação e de apoio à família (AAAF), funcionam da parte da manhã das 8h00 às 9h00 e da parte da tarde funcionam das 15h30 às 18h30. As atividades de enriquecimento curriculares funcionam das 16h30 às 17h30, porém, neste ano letivo, sofreram alterações sendo que podem funcionar das 15h às 17h30. No 1.º CEB a componente funciona das 9h00 às 16h00. As atividades de enriquecimento curricular funcionam das 16h30 às 17h30, as atividades de animação e de apoio à família (AAAF) funcionam das 08h30 às 09h00, 12h00 às 13h30 e das 15h30 às 18h30. Apenas o piso 0 possui espaços exteriores, sendo que há dois distintos para as crianças do jardim-de-infância que tem também uma parte coberta, e outro para as crianças do 1.º CEB. O espaço exterior do jardim-de-infância é amplo com escorregas, baloiços e o piso é de linóleo, mais fácil para limpar e as crianças se caírem não se magoam com tanta facilidade. Já o recreio para as crianças do 1.º CEB, é em cimento, e tem 2 campos de futebol. Todas as salas são espaços amplos, com mobiliário e recursos adequados.

No piso 0 encontra-se a sala 14 do 2.º A do 1.º CEB onde o estagiário desenvolveu as suas ações, sendo um grupo heterogéneo com 21 alunos, três

com N.E.E., existindo 10 elementos do sexo feminino e 11 elementos do sexo masculino. Maioritariamente são as mães as Encarregadas de Educação, e grande parte dos alunos vive com ambos os pais excetuando seis alunos que vivem só com a mãe e um que vive com o pai. Os encarregados de educação têm idades compreendidas entre os 28 e os 58 anos e maioritariamente são licenciados. O tempo de deslocação para a escola demora em média cerca de 15m/30m. Apenas três alunos demoram mais do que 30m a chegar à escola. Todos têm computador e internet em casa. Todos se encontram no mesmo nível relativamente à integração na turma, segundo o plano de turma realizado pela professora titular de turma, mas é de salientar que apenas uma criança se encontra a ter apoio exclusivamente pela equipa de educação especial. As outras duas crianças com Educação Especial têm apoio pontualmente e passam a maior parte do tempo na sala de aula. Dos 21 alunos da sala, 14 frequentaram o mesmo jardim-de-infância, quatro vieram de quatro jardins-de-infância diferentes. Segundo o plano de turma, da observação sistemática e também das ações desenvolvidas e trabalhadas em estágio verifica-se que as principais dificuldades dos alunos incidem nos hábitos de trabalho e postura dentro da sala de aula. Existe um bom ambiente entre todos os alunos da turma, existindo apenas dois membros que demonstram mais dificuldade em interagir com os colegas, e demonstram alguma violência quando alguma brincadeira ou alguma coisa não está do seu agrado. Têm imensa dificuldade em falar com os colegas e rapidamente partem para a violência. A turma tem um bom ritmo de trabalho, já se conhecem todos desde o 1º. ano, não entrando ou saindo qualquer aluno da turma. Dois alunos foram sujeitos a um PAP e recebem apoio a nível da leitura e da escrita através da assessoria pedagógica. O restante grupo acompanha bastante bem todos os conteúdos lecionados mas num ritmo bastante lento e é necessário implementar e trabalhar os hábitos de trabalho, grande parte porque são alunos muito imaturos. Dos três alunos com NEE, dois deles acompanham o currículo do segundo ano e de acordo com os seus PEIs. O outro aluno com NEE tem um currículo específico individual e frequenta a sala da unidade de ensino estruturado de apoio à multideficiência (UAEM). Uma vez que existe um grande diversidade de hábitos de trabalho por parte dos alunos vai existir uma preocupação para conseguir explicar e trabalhar os conteúdos de diversas formas para que todos os alunos percebam. A turma tem particular interesse pela leitura e reconto de histórias e também pelo cálculo mental.

Durante o ano letivo serão trabalhados estes aspetos, motivando sempre os alunos para tentarem alcançar sempre melhores resultados, e também se vai trabalhar os aspetos onde se evidencia maiores dificuldades, como a matemática, mais concretamente o algoritmo e também o português a nível da compreensão de textos.

A organização da sala é simples e facilitadora relativamente a ordem dos elementos que a compõem. Existem 3 janelas na sala que podem ser abertas para entrar ar. Torna-se fundamental e importante que todas as janelas possam ser abertas pois a sala é muito quente, pois se encontra no rés-do-chão e está virada para sul, e conseqüentemente recebendo diretamente os raios do sol. Também dá para fechar os estores quando a luz é muita intensa ou então quando o quadro interativo é usado e não dá para visualizar com nitidez suficiente aquilo que está a ser projetado. A sala é ampla e a organização das mesas está disposta em “U” com mais três mesas no centro. Esta organização permite, tanto aos alunos como a professora, ter uma perceção mais global e mais ampla daquilo que está a acontecer no espaço físico da sala de aula. As mesas no centro designam-se para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e de concentração. Uma vez que as mesas são de pares, e numa forma inteligente e exequível para que funcione, a professora organizou as mesas do centro com um par com mais dificuldade e o outro com mais facilidade de aprendizagem. Isto permite que se ajudem mutuamente contribuindo para um melhor ambiente em sala de aula melhorando os seus níveis de desempenho e motivação. As mesas também servem como o “cacifo” pessoal dos alunos uma vez que os manuais e os cadernos são guardados debaixo das mesas.

A sala de aula tem ainda variados recursos que podem ser usados pelos alunos e pela professora. De salientar que a maior parte destes recursos foram adquiridos pela professora uma vez que a escola não tem verbas para fornecer tudo aquilo que os professores necessitam. Na sala existem vários armários disponíveis para guardarem estes materiais. Os armários encontram-se em bom estado de conservação embora tenham alguns anos.

Na sala de aula existe um armário que contém alguns livros e é designada por biblioteca da turma. A maior parte dos livros que se encontram na biblioteca foram comprados ou trazidos pela professora titular de turma. A biblioteca funciona a grande maioria das vezes como recompensa aos alunos que terminem o trabalho de forma correta e antes do tempo. Esta forma de

dinamização da biblioteca parece resultar uma vez que todos os alunos se esforçam bastante para conseguirem acabar as atividades e os exercícios a tempo para poderem usufruir da leitura de um livro. Esta biblioteca está situada logo à estrada da sala de aula do lado direito da porta de entrada. A sala está também equipada com dois quadros, um quadro branco com apagador e canetas de cor, preta, verde e vermelha, onde grande parte das atividades é realizada pelos alunos e pela professora e um quadro interativo que serve, não exclusivamente mas maior parte das vezes, para a projeção de textos como apoio visual quer para os alunos quer para a professora. O quadro interativo está ligado ao computador da sala de aula, que é único e exclusivamente para o uso da professora. Existe uma secretária que é onde se encontra o computador e existe também uma impressora que foi comprada pela professora. Neste espaço existem ainda armários que servem para guardar materiais. No fundo da sala temos um outro armário com dimensões maiores que serve também para armazenamento de materiais.

Na sala de aula podemos também encontrar alguns materiais didáticos de apoio à docência, relativamente às áreas do português, da matemática e do estudo do meio. Relativamente à área do português temos um fantocheiro que foi uma oferta educativa de uma editora bem como os recursos e jogos que se encontram no manual adotado pela escola. Na área da matemática é onde encontramos uma maior oferta uma vez que é também a área que os alunos demonstram sentir mais dificuldade. Blocos lógicos, ábaco horizontal e ábaco vertical, MAB, jogos realizados pela professora complementam o ensino aprendizagem dos conteúdos lecionados. A nível do estudo do meio temos vários cartazes que vieram juntamente com os manuais e que são usados pela professora como apoio ao ensino.

Tal como no jardim-de-infância, a organização temporal é fundamental para existir uma rotina e uma ordem de trabalhos. Os alunos entram todos os dias na sala de aula às 9h e tem o primeiro intervalo da manhã às 10h e 30m durando este cerca de 30m. Os alunos não vão logo para o recreio após o toque, primeiro lancham na sala e só depois é que podem ir para o recreio. Isto acontece pois se forem a lanchar para o intervalo não comem o lanche ou simplesmente deixam cair ou chão e deitam ao lixo. Todos os alunos da escola lancham primeiro na sala e só depois é que vão para o intervalo. No intervalo as brincadeiras que têm uns com os outros são as brincadeiras usuais, no entanto, devido ao

aparecimento e desenvolvimento das tecnologias tais como os telemóveis ou as *playstation portable* (psp), é frequente vermos alguns grupos de alunos sentados nos bancos a jogarem e não conviverem com o resto dos alunos. Isto acontece em grupos de alunos mais velhos, sendo que os alunos mãos novos gostam de jogar futebol, maioritariamente rapazes, brincar ao “toca e foge”, à macaca, etc. Voltam a entrar para a sala às 11h e depois saem para a hora do almoço às 12h e 30m. a hora do almoço dura cerca de 1h e 30m voltando a entrar para a sala de aula às 14h. Os períodos letivos da parte, as crianças entram às 14h e tem um período de 2h de aula e saem às 16h. o intervalo tal como de manhã é de 30m, ou seja, dura até às 16h e 30m. As crianças entram na sala as 16h e 30m e saem às 17h e 30m. À terça-feira á tarde entram às 14h mas durante o período da tarde tem atividades lúdicas até as 16h, e das 16h e 30m até às 17h e 30m tem AECs. À sexta-feira têm o período letivo de aulas das 14h às 15h e depois têm atividades lúdicas até as 16h. Das 16h e 30m até às 17h e 30m têm AECs.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação-ação “caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho” (Fernandes, 2006, p.69). É importante explorar o conceito de ação e de investigação, sendo que a ação é para obter uma mudança no grupo e a investigação serve para aumentar a compreensão desse mesmo grupo (ibid, p.72). Cabe ao educador e professor utilizar os instrumentos de investigação ação para ser um professor reflexivo e um docente transformador (Alarcão, 1996).

A metodologia de investigação-ação desenvolve-se a partir de uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. A planificação é essencial para o educador e professor pois contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite fazer uma previsão do desenrolar da atividade ou de uma aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, e a forma de avaliação (Silva, 2013). Esta planificação é realizada através dos interesses e das necessidades das crianças e através de observações que o profissional de educação realiza de forma consciente e cuidada. No estágio as planificações eram a base de toda a estruturação das atividades, porque toda a ação e descrição da atividade estava presente na planificação. As planificações eram uma forma de orientação e estavam sempre sujeitas a mudanças. Após as atividades torna-se fundamental realizar-se uma reflexão sobre a ação. A observação constitui uma das fases fundamentais da investigação-ação, uma vez que, ao observar cada criança e o grupo, torna-se possível “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...) e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB, 1997, p.25). É fundamental existir uma observação constante e sistemática 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) (Estrela, 1994, p.26). Esta observação sistemática é

complementada com grelhas de observação e com as anotações que o educador e professor fazem ao longo de toda a sua prática.

Torna-se fundamental que o educador e professor seja reflexivo sobre a planificação e sobre a ação da planificação pois é orientado internamente, ou seja, o usa o seu conhecimento e valores para estruturar problemas e experiências por si mesmo (Moreira, 2001). Esta reflexão sobre a ação pode ser organizada em três momentos distintos, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 1996). O primeiro resulta da reflexão no decurso da própria ação, o que pode levar a mudanças da atividade, o segundo momento era realizado após a atividade, com o objetivo de refletir sobre os aspetos positivos e negativos, e o terceiro momento serve para guiar o educador e professor a uma alteração/aperfeiçoamento das práticas. Para uma melhor compreensão das práticas, era essencial um registo de dados, como por exemplo fotografias ou vídeos, grelhas de observação/avaliação, diários de bordo, narrativas individuais e/ou colaborativas, ou seja, tudo que possa contribuir para que o docente melhore e reflita nas suas práticas. É ainda fundamental que exista uma autorreflexão sobre as ações que se desenvolve e que exista sempre um cuidado muito grande no momento de reflexão, porque é um momento fundamental para uma melhoria de práticas, tal como foi mencionado.

Arends (2003) defende que a metodologia de investigação-ação é um excelente guia de orientação das práticas educativas, e tem como principal objetivo melhorar o ensino e os ambientes de sala de aula. É fundamental que o professor tente sempre criar um ambiente de sala de aula propício para novas aprendizagens, pois segundo o decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao educador planificar a sua intervenção de educativa de forma integrada tendo em conta todos os dados recolhidos durante a observação, tendo sempre em conta as necessidades e interesses das crianças. Este objetivo de melhorar o ambiente educativo e criar um ambiente propício para novas aprendizagens, torna-se fundamental e complementado com os instrumentos de avaliação que o docente realiza. Grelhas de avaliação são fundamentais para orientar o docente nesta função, mas não podemos esquecer que a avaliação “não se situa só depois da interação mas também antes dela e no seu decurso” (Damião, 1996, p.32).

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No presente capítulo são apresentadas e analisadas algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo mestrando na educação pré-escolar e no 1.º CEB ao longo da sua prática pedagógica, integrando a reflexão e a perceção de evolução enquanto profissional de educação.

Os planos de ação desenvolvidos pelo mestrando tiveram sempre em conta o projeto pedagógico do educador do pré-escolar e o plano de turma do 1.º CEB. Nestes documentos, redigidos pelas orientadoras cooperantes, consta a caracterização do grupo, as dificuldades, os interesses e os objetivos que pretendem alcançar para o ano letivo, entre outros. Para uma prática construtivista e com um *continuum* lógico coerente, seguiu-se sempre estes documentos em complemento as OCEPE e os Programas e Metas do Ministério da Educação, para que, as atividades que se desenvolveram tivessem sempre uma sustentação e sempre com o objetivo de cumprir os objetivos que tinham sido propostos nos planos curriculares de turma e no plano da instituição. Estes objetivos referidos nos documentos que orientaram a prática do mestrando foram cumpridos, na medida em que, foram visíveis as aprendizagens para as crianças. Importa também referir que, o mestrando ao longo do estágio se deparou com novos desafios e novos objetivos foram sendo propostos em consideração para um melhor desenvolvimento profissional do mestrando. Uma vez que não é possível explicar todas as atividades desenvolvidas do plano de ação, o mestrando optou por focar duas atividades em pré-escolar e duas em 1.º CEB, nomeadamente a elaboração de um poema e uma dramatização no pré-escolar, e no 1.º CEB, uma aula de Português e uma aula de Matemática.

1. PROCESSOS E RESULTADOS OBTIDOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Partindo sempre dos interesses das crianças, e cumprindo a rotina diária, que segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), é educativa e intencional, pois é planeada previamente pelo educador em conjunto com as crianças, a atividade que se descreve e analisa, desenvolveu-se numa quarta-feira de manhã com a temática do dia da mãe. A atividade, explicada no guião de observação, pretendia abordar a consciência fonológica, os domínios a nível da compreensão e expressão do oral, e aliado a estes dois objetivos, explorar também as regras de comportamento na sala de atividades. A nível da consciência fonológica pretendia-se explorar a manipulação e análise das unidades maiores que os fonemas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008); a nível da compreensão e expressão oral pretendia-se explorar as rimas e as palavras que faziam sentido estarem nos cartões. A atividade explorava as rimas, e o objetivo era fazer um poema para o dia da mãe, para o grupo apresentar no dia para os pais, uma vez que, segundo as OCEPE, "...a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e sensibilização estética (ME/DEB, 1997, p. 67). Após a canção dos bons dias, o mestrando procurou incentivar a motivação das crianças. Esta motivação foi fundamental pois é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que irá sustentar uma atividade progressiva, e que lhe dará sentido (Balancho & Coelho, 1996). A motivação consistia na leitura de um poema, que o irmão do mestrando lhe tinha dado, mas sem as palavras finais, ou seja, sem as palavras que rimavam, e que eram apresentadas em cartões, e que o mestrando queria apresentar à sua mãe mas não sabia quais as palavras e para isso precisava da ajuda de todos. A partir deste momento todo o grupo se mostrou muito interessado em participar e em tentar completar o poema. Antes de lhes mostrar as imagens, o mestrando leu primeiro o poema, e só depois entregou os cartões ao grupo. O grupo estava sentado em roda, e todos conseguiam ver as imagens, e ao mesmo tempo, tinham contato visual com as crianças, o que permitia que todos falassem e trocassem opiniões sendo isso o pretendido. No projeto curricular do pré-escolar uma das dificuldades que se tinha identificado seria o facto de o grupo ter dificuldades na comunicação verbal e não serem capazes de se ouvirem umas às outras. Com esta atividade, uma vez que todas as crianças

precisavam da colaboração umas das outras, era necessário que falassem um de cada vez e que calmamente fossem trocando opiniões, o que acabou por se verificar. Tal como referem as OCEPE, a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação constituem experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo. A atividade estava a correr tal como o mestrando a tinha planeado, verificando-se trocas de informações entre crianças e possíveis soluções para completarem o poema.

Depois da leitura do poema e de colocar os cartões com as imagens associadas às palavras do poema, o grupo rapidamente começou a pensar nas palavras que podiam ser colocadas nos cartões, tendo sempre em atenção onde se encaixava o cartão com a palavra e se fazia sentido no poema, porque sempre pediam para o mestrando escrever uma palavra no cartão, pediam para ler o poema para ver se fazia sentido. Durante a troca de ideias em grande grupo, juntamente com a educadora cooperante, com o mestrando e o seu par pedagógico, surgiu uma situação que nunca se tinha observado naquele grupo. Quando não havia concordância sobre qual a rima a utilizarem ou o número do cartão, o grupo propôs decidir por votos. Foi um momento de aprendizagem muito significativa para o mestrando, para o par pedagógico e para a educadora cooperante, visto que foi uma situação que nunca tinha surgido. O grupo de crianças, de forma independente, mas sempre com apoio, entrou num processo de democracia e negociação para poderem resolver o problema, “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação” (Formosinho & Formosinho, 2006, p.29). Denotava-se que, quando não havia concordância do grupo todo, aqueles cuja opinião não prevalecia ficavam tristes e a pensar o porquê de o resto do grupo não ter concordado, pois sentiam que tinham razão e que queriam que a opinião deles prevalecesse. Quando verificaram que as palavras nos cartões estavam certas, rapidamente ficavam de novo motivados para ajudarem o grupo a descobrir as outras palavras. O registo desta atividade foi realizado no quadro branco, com o mestrando a colar os cartões com fita-cola, para o grupo seguir uma sequência lógica do poema. No final da atividade, o mestrando perguntou qual o nome que poderia ser dado ao poema que tinham acabado de construir, e uma criança sugeriu o nome “a poesia da mãe que tem tudo quatro”. Este nome surgiu pois o poema tinha três quadras com quatro versos e uma quadra com dois versos. A criança quando referiu este nome, o mestrando sentiu a necessidade de explicar como se

chamavam os versos com quatro quadras e duas quadras, que eram o que apareciam no poema.

É de referir que poderiam ter existido alguns constrangimentos nesta atividade, entre os quais a quantidade de cartões (12), o que levou que o mestrando a ter receio que o grupo não conseguisse completar os cartões com as palavras completas e depois que soubessem colocar no poema, bem como as imagens que se utilizaram. As imagens estavam perceptíveis mas o receio estava no facto de o grupo não perceber alguma o que, automaticamente, condicionaria toda a atividade. No final da atividade, verificou-se que os receios que o mestrando tinha, não condicionaram a atividade pois nenhum destes aconteceu. Esta atividade surgiu pelo interesse das crianças e, durante a sua realização, surgiu um aspeto que nunca tinha sido explorado com o grupo, a questão da decisão dos votos, e que foi uma aprendizagem muito significativa para o processo de formação pessoal e enquanto profissional de educação. O educador tem como objetivo conceber o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, mas por vezes surgem questões que não foram planeadas, e é através de uma atividade e da interação que o educador estabelece com o grupo de crianças, que estas questões que não foram planeadas podem ser exploradas com o grupo para uma aprendizagem coletiva, democrática e mais completa do que se tinha planeado (Craveiro & Ferreira, 2007). Para o mestrando o facto de se ter proporcionado esta situação revelou que as crianças se sentiam bem no ambiente educativo que se tinha criado e que de forma gradual foram desenvolvendo a capacidade de comunicação e a capacidade de decisões ao longo do estágio. A partir desta atividade, sempre que surgiu um problema na sala de atividades o mestrando sugeria que as crianças fossem a votos e que falassem entre si para perceberem a opiniões de todas as outras crianças.

A segunda atividade, a refletir e a explorar é a realização de dramatizações através de mímica, cuja explicação se encontra no guião de observação, tendo surgido do interesse das crianças em dramatizações das obras que têm na sala de atividades e das histórias que criam. Foi desenvolvida na parte da tarde, visto que as crianças iriam precisar de tempo para preparar as dramatizações, bem como para ouvirem as histórias e trocarem ideias sobre quais as personagens que iam interpretar. Tal como afirmam as OCEPE, “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com

o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (ME/DEB, 1997, p.59), e ainda, “fazer de conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem nas crianças” (Hohmann & Weikart, 1995, p.494). O domínio das expressões é uma área fundamental a ser desenvolvida no pré-escolar permitindo o domínio das diferentes formas de expressão da criança, possibilitando aprendizagens e experiências que lhe permitem um maior domínio do seu corpo, explorando e manipulando diferentes materiais, de forma a tomar consciência de si e da sua relação com os objetos (ME/DEB, 1997). Deste modo, a educação artística é parte integrante e fundamental da formação global e equilibrada da criança (Decreto-Lei n.º 344/90). Neste sentido, existe uma ligação intrínseca entre a educação e as expressões artísticas pois, a nível social, a arte e a cultura surgem com um papel fulcral na integração social e na valorização do indivíduo, provocando a transformação social (Montez, 2012). Sustentada nestes referentes, a atividade começou com o mestrando a explicar em que iria consistir ao grupo, e uma vez que já tinha sido realizada em outra ocasião, tendo o grupo demonstrado gosto por a realizar, também nesta proposta se mostrou bastante motivado, estando constantemente a pedir que se fizesse outra vez, o que levou a optar por realizar a atividade na aula supervisionada. As histórias que iriam ser dramatizadas, já tinham sido todas abordadas e exploradas na sala de atividades e todas as crianças já as conheciam. As histórias abordadas foram: “O incrível rapaz que comia livros” de Oliver Jeffers; “O ladrão de galinhas” de Beatrice Rodriguez; “O lobo que queria uma festa de anos” de Orianne Lallemand & Éléonore e “Um grande sonho” de Felipe Ugalde. Uma vez mais indo ao encontro do projeto pedagógico do educador, esta atividade desenvolveu-se com o intuito de as crianças trabalharem em pequeno grupo, pois ao longo do estágio observou-se uma dificuldade muito grande das crianças em brincarem em grupo. De acordo com (Montez, 2012) o trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de respeito e de apoio entre todos os membros. Pretendia-se também trabalhar, uma vez mais, as regras de convivência em sala de atividades, em pequenos grupos e também em grande grupo, e ainda a comunicação não-verbal, uma vez que “as crianças usam tanto os gestos como o discurso verbal desde muito cedo (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 323). A sala de atividades estava organizada por quatro mesas, tendo permitido a

organização de quatro grupos. Após a organização dos grupos, o mestrando dizia a cada grupo qual a história que iriam representar. Para manter a motivação do grande grupo, enquanto um grupo estaria a fazer a dramatização da história, os outros tinham que falar entre eles para tentarem descobrir qual a história que estaria a ser representada. Com esta partilha de ideias e discussão de opiniões pretendia-se que os elementos do grupo partilhassem a responsabilidade e chegassem todos a um acordo mutuo que favorecesse o grupo e, com isso conseguissem identificar a representação que estavam a ver. Após os subgrupos saberem quais as histórias que teriam de representar, organizavam-se por divisões dentro do espaço do jardim-de-infância e cada grupo estaria acompanhado por um adulto. A preparação de todas as dramatizações demorou cerca de 20 minutos. Os grupos demoraram mais tempo que aquele que estava previsto, mas acabou por não ser um constrangimento para a atividade.

Após a organização dos grupos e a leitura das histórias, começaram a preparar as representações. Antes de os grupos prepararem as representações o mestrando referiu que eram dramatizações sem comunicação verbal. Todas as crianças esboçaram um sorriso e rapidamente começaram a utilizar os gestos para comunicar, e a gesticular palavras com a boca mas sem emitirem som para todas as crianças. O mestrando ficou com um grupo, e nos restantes grupo havia também um adulto, a educadora cooperante, a auxiliar e o par pedagógico do mestrando. Uma vez que este tipo de organização já tinha sido feito anteriormente em outras atividades, o mestrando sabia que as crianças eram capazes de se organizarem, não de forma independente, mas com o auxílio do educador. A nível geral nos grupos, existia sempre uma competitividade para ficarem com as personagens principais das histórias, e em dois grupos, os adultos tiveram mesmo que intervir para ajudar a definir quem iria interpretar o personagem principal. Verificou-se uma imposição por parte de algumas crianças em interpretar os papéis principais porque “ as crianças no pré-escolar conseguem fazer – e querem fazer – mais e mais” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 355). Durante a preparação das dramatizações observou-se que as crianças estavam muito divertidas pelo facto de não poderem falar umas com as outras durante a dramatização mas ao mesmo tempo também se observou uma grande dificuldade nas crianças ao não poderem comunicar verbalmente umas com as outras para poderem explicar o que estariam a fazer e o que se estava a

passar. As crianças com mais dificuldades gesticulavam com a boca algumas palavras para se orientarem durante as representações. Durante as dramatizações os grupos que estavam a ver, estavam em silêncio para não falharem nas histórias que estavam a ser apresentadas. A atividade acabou por se desenvolver tal como tinha sido planeada, e não surgiram constrangimentos, acabando por ser muito interessante ver as crianças a comunicar sem falar, observando-se muitos risos e muitos gestos que só as crianças percebiam o que queriam dizer. Foi muito gratificante observar que uma atividade teve um impacto muito positivo nas crianças, pois perceberam a importância da comunicação não-verbal. No início da atividade, quando lhes foi dito que iria ser uma representação sem fala, só com gestos, ficaram todos bastante aflitos e preocupados, porque não sabiam como é que iam fazer uma dramatização sem falar. Foi muito interessante o desenrolar de toda a atividade e a maneira como as crianças lidaram com o facto de não existir qualquer tipo de comunicação verbal, tendendo a prestarem mais atenção ao efeito do seu discurso nos outros. Uma vez que não devia existir esse discurso foi bastante educativo para todo o grupo saber lidar com esta situação nova e desafiante, até porque, no final da atividade todos os grupos tinham acertado nas dramatizações uns dos outros. Tal como referido anteriormente esta atividade foi bastante divertida para todas as crianças e sobretudo revelou-se bastante importante para todo o grupo. Após esta atividade observou-se brincadeiras entre crianças, onde só havia gestos.

É importante destacar ainda, outras atividades desenvolvidas no pré-escolar, e que foram significativas para a prática do formando e para a aprendizagem das crianças. No início do estágio, a educadora cooperante pediu para dinamizar a área da biblioteca, partindo dos interesses das crianças, rentabilizando os recursos que estavam disponíveis para tornar a esta área da biblioteca mais interessante e apelativa, de forma a motivar as crianças para a sua exploração. Criamos então o avental de histórias e utilizamos um recurso do jardim-de-infância para contar histórias, o *kamishibai*. O avental de histórias teve como função a partilha e o conto/reconto de uma história que tenha sido significativa para a criança. A partilha de histórias fazia-se em grande grupo, no início da manhã. O avental continha dez bolsos: e assim começa a história; Heróis/Heroínas; Onde; Missão; Lugar para cumprir a missão; Mauzões e Mauzonas; Amigos que vão ajudar; E assim acaba; O final; Outros. Quando este recurso pedagógico foi apresentado a primeira vez, decidiu-se fazer uma

atividade em grande grupo para a exploração e explicação de como poderia ser utilizado o avental. Para explicarmos como funcionava e qual o conceito, cada criança fez uma história e colocou nos bolsos. No final reunimos todos os papéis e distribuimos aleatoriamente por todas as crianças. De seguida cada criança inventou uma história segundo os desenhos que tinham. O *kamishibai*, é um recurso japonês usado para contar histórias. Tinha sido dado à escola há alguns anos, mas a equipa educativa não tinha tido formação sobre como usa-lo. Então, o mestrando e o seu par pedagógico rentabilizaram-no, com a intencionalidade que se apresentou atrás. Numa primeira fase lemos uma história no *kamishibai*, tendo sido explicado como funcionava e de seguida, criou-se uma história com todo o grupo. As folhas apresentadas no *kamishibai*, chamam-se lâminas. Depois da criação da história, as outras turmas do pré-escolar receberam um convite para ouvir a história na sala das nossas crianças. Uma outra forma de rentabilizarmos o espaço da biblioteca foi torna-lo mais atrativo visualmente para as crianças, através da construção de um autocarro que serviu para guardarem os livros. A ideia da construção deste autocarro surgiu de uma conversa com as crianças, onde foi referido que no ano anterior a escola tinha uma parceria com a câmara municipal do Porto, e que uma vez por semana ia um autocarro com livros ao jardim-de-infância, possibilitando às crianças requisitarem livros durante uma semana. Foi desta experiência anterior, vivida pelas crianças que surgiu o projeto da construção do “bibliocarro”. O “bibliocarro” foi construído pelas crianças, com a ajuda dos adultos, com material de desperdício e outro material que o mestrando disponibilizou de sua casa. Durante todo o processo de construção do “bibliocarro” foi visível o entusiasmo das crianças por estarem a desenvolver um projeto em conjunto com uma finalidade em comum. Isto aconteceu, porque “por natureza as crianças são inquiridoras, empreendedoras e motivadas para agirem na prossecução dos seus interesses e ideias” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.577).

Um outro projeto desenvolvido foi a exploração de uma língua estrangeira, o Inglês. Este projeto surgiu devido a um interesse do mestrando e do par pedagógico, e do interesse das crianças pelos números em Inglês devido a um jogo que havia na sala de atividades. Tal como referido nos objetivos pedagógicos das OCEPE, um deles é “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ME/DEB, 1997, p.15).

Face à curiosidade, à interação que as crianças têm com os *media* e às próprias letras de canções de que gostam, o inglês começa a despertar curiosidade. Aproveitando esta predisposição para esta aprendizagem, desenvolveu-se um projeto ligado com a promoção da língua inglesa. Segundo Strecht-Ribeiro (1998), citado por Ribeiro e Silva (2009) “para conseguir o domínio efectivo de três línguas comunitárias, é desejável começar no nível pré-escolar” (Strecht-Ribeiro, 1998, p.24, citado por Ribeiro & Silva, 2009). Aliando o inglês ao interesse e dificuldades das crianças na coordenação de ritmos e tons, decidiu-se começar a explorar a língua inglesa com o objetivo de melhorar estas dificuldades apresentadas pelo grupo. Sempre que era abordado um conteúdo novo em inglês, depois de ser apresentado e explorado, criava-se sempre em conjunto com as crianças, um ritmo e uma melodia. Explorou-se três conteúdos: as cores, os animais e os números. As cores foram exploradas a partir dos lápis de cera, e a partir desta exploração base partiu-se para os animais e os números. No final, o grupo criou uma canção que englobava estes três conteúdos. Foi uma experiência muito significativa para todo o grupo de crianças que, desde o início deste projeto, mostrava entusiasmo diário para aprenderem a saber as palavras novas em inglês das cores, dos animais e dos números.

2. PROCESSOS E RESULTADOS OBTIDOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estágio no 1.º CEB, englobou todas as áreas de ensino contempladas para este ciclo de estudos, fazendo-se sempre uma transversalidade com todas as áreas de modo a que se seguisse uma construção lógica e sequencial dos conteúdos que foram abordados. Uma vez que não é possível descrever e analisar todas as atividades que se realizaram no 1.º CEB, o mestrando vai-se focar nas atividades supervisionadas, bem como os projetos que foram desenvolvidos ao longo do ano letivo.

A atividade supervisionada decorreu das 11h ao 12h e 30m, numa aula de língua portuguesa conforme explicada no guião de observação. Segundo o programa e metas curriculares de português desta área curricular (2015), “o 1.º ciclo é uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (DGE, 2015, p.7), pelo desenvolvimento que promove no aluno. O mestrando desenvolveu um conteúdo do domínio da gramática, mais concretamente “família de palavras”, obrigatório no 3.º ano de escolaridade. Não foi uma temática abordada pela primeira vez, visto já ter sido previamente explorado de forma muito sucinta pela professora cooperante devido ao interesse da turma em saber o porquê de existirem palavras com o mesmo radical, e se de alguma forma se relacionavam. Após uma conversa com a professora cooperante, percebeu-se que era pertinente voltar a falar da família de palavras e fazer uma consolidação deste conteúdo gramatical.

Para o início da aula, e para cativar a atenção de todo o grupo, o mestrando utilizou como motivação, um excerto de um livro que constava no Plano Nacional de Leitura, “Uma flor chamada Maria”, de Alves Redol. O excerto utilizado como motivação continha várias famílias de palavras, e os alunos, com a mediação do mestrando tinham de identificar as famílias de palavras que continha o excerto. O texto foi projetado e depois da leitura do mesmo, numa primeira fase só o mestrando é que o leu, numa segunda fase foi lido em grande grupo, foi fornecido o excerto aos alunos. O objetivo era que descobrissem e sublinhassem as diferentes famílias de palavras com cores diferentes. Os alunos conseguiram identificar bastante bem todas as famílias de palavras, e mostraram-se motivados para a aula. No decorrer da atividade, o livro não foi

explorado, pois apesar de já ter sido abordado pela turma, denotava-se um rigor linguístico elevado e demasiado complexo para o grupo, que tiveram imensas dificuldades na compreensão da obra. Posteriormente, a estratégia usada para esta aula, foi o uso das tecnologias ao dispor, tendo em consideração que os alunos demonstram bastante interesse em usar o quadro interativo, explorado já diversas vezes pelo mestrando e pelo par pedagógico, tentando ao máximo rentabilizar este recurso, mantendo sempre os alunos cativados e tentando ao máximo inovar para não se cansarem de fazer sempre os mesmos exercícios e mostrando também as diversas formas de utilização deste recurso. Torna-se importante existir uma ligação das tecnologias e dos conteúdos abordados em sala de aula, uma vez que, existindo recursos em sala de aula é importante que os mobilizemos. Além disso, para Flores (2011b, p. 97), “As novas tecnologias quando bem aplicadas na educação promovem resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação (...) Neste contexto, a integração das novas tecnologias na educação pode revitalizar a escola no sentido da (re)construção de novas utopias que alentem a criação de um novo paradigma de educação. Também segundo Peralta e Costa (2007), realçam que as tecnologias abrangem “a organização e a planificação do trabalho, a inovação e o envolvimento em actividades fora da rotina habitual” (idem, p.78). Depois da primeira fase da motivação, mostrei lhes uma ferramenta *online* para criar nuvens de palavras, o *tagul*. Inicialmente o mestrando tinha pensado nesta tarefa como algo motivador e diferente, de maneira a cativar os alunos, mas não correu conforme esperado. A fase da motivação, bem como da demonstração do *tagul* correspondeu ao tempo que se tinha planeado, juntamente com a entrada dos alunos em sala de aula. Depois desta motivação, os alunos estavam muito empolgados em saber o que se iria fazer, e o mestrando seguiu a aula conforme tinha planeado.

Numa primeira fase, os alunos visualizaram um vídeo que remetia para o texto que iria ser abordado. Após este vídeo foi pedido a um aluno que distribuísse o texto, passando a ser o ajudante do mestrando. Torna-se importante escolher um aluno do grupo para ajudar na atividade porque o grupo fica motivado e o comportamento melhora porque todos querem ajudar durante a atividade. Após uma leitura silenciosa fizemos a interpretação do texto, e de seguida começaram os exercícios sobre família de palavras no quadro interativo.

Todos os alunos tinham uma folha de registo dos exercícios do quadro interativo para poderem realizar os exercícios e depois de os fazerem corrigirmos em conjunto no quadro. Os alunos perceberam as atividades que foram desenvolvidas, mostraram alguma dificuldade na última atividade que era de completar palavras com “s”, “ss”, “c” e “ç”. Neste último exercício a maioria dos alunos mostraram dificuldade em conseguir completar as palavras corretamente. O quadro interativo não foi mais explorado nesta atividade porque o grupo de crianças não estava familiarizado com este recurso pedagógico, sendo gradualmente explorando com o grupo.

Ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas existem sempre percalços e situações que não as podemos prever. A atividade foi estruturada e planeada de forma cuidada e articulada com o que se tinha vindo a trabalhar com a turma desde que o estágio começou. É necessário existir sempre uma articulação pensada e cuidada para todas as atividades fazerem sentido para o professor e por conseguinte para o grupo de alunos. Alguns alunos da turma têm algumas dificuldades em português, como por exemplo na leitura e na compreensão do texto. De forma a trabalhar estas dificuldades, e a manter motivados os alunos, explorou-se sempre o quadro interativo pois é um recurso que todos gostavam, e gradualmente iam colmatando estas dificuldades.

No final da atividade é de referir alguns aspetos que correram menos bem. O mestrando sentiu dificuldades em explicar algumas palavras que apareceram ao longo do exercício, palavras simples, mas que devido aos nervos e ao facto de ser uma atividade supervisionada, sentiu dificuldade em explicar de forma simples e clara. Um outro aspeto que correu menos bem foi o uso da ferramenta do *Tagul*. Esta ferramenta que cria nuvens de palavras, tinha sido pensada de forma a motivar os alunos para o uso das novas tecnologias e que pudessem criar em casa nuvens de palavras com o conteúdo que tinha sido abordado da família de palavras. Não foi bem-sucedido devido ao computador da sala estar constantemente a travar, e o grupo não percebeu como é que aquele recurso funcionava.

Uma outra atividade a refletir e a explorar passa pela realização de uma caça ao tesouro, em formato *peddy papper*, cuja explicação se encontra no guião de observação, e sendo que esta atividade surge do interesse do grupo em superar desafios e também de forma a trabalharem em grupo e as regras de sala de aula

porque durante o estágio denotou-se uma dificuldade muito grande no trabalho de grupo.

A atividade supervisionada decorreu das 9h00 às 10h30, numa aula de matemática. Nesta atividade, o mestrando organizou uma caça ao tesouro com características de um *peddy paper*. O *peddy paper* desenvolve a interação entre os grupos e cria uma relação de maior união e solidariedade dos alunos. É também através destes jogos que as crianças aprendem e, segundo Gilles Brougère (1998) citado por Silva (2011), o jogo é entendido como uma situação em que vários jogadores devem tomar decisões das quais depende um resultado que lhes diz respeito. É fundamental que o professor arranje estratégias diferente, para a aprendizagem não ser uma atividade solitária e individual, mas sim uma atividade social (Ribeiro, 2006).

O *peddy papper* irá ter como motivação a personagem de um pirata. Torna-se importante um professor adotar uma personagem, seja de um livro ou criada por ele, para servir de motivação para os alunos e para sair da rotina e criar surpresa nos seus alunos, pois é através de atividades artísticas e da sua interdisciplinaridade que se manifesta uma melhor comunicação e expressão (Barret & Landier, 1994). Uma vez que a personagem iria ser uma surpresa para os alunos, o mestrando escondeu-se atrás da porta e com a ajuda do par pedagógico esperou que todos estivessem sentados antes de aparecer. Tal criou uma expectativa muito grande nos alunos, pois sabiam que alguém ou alguma coisa estava atrás da porta, mas não sabiam o que era. Depois de todos estarem sentados e em silêncio o mestrando apareceu com um salto e um grito pirata. Isto criou uma onda de risos e de curiosidade sobre o que iria ser feito. Numa primeira fase o mestrando explicou o porquê de ali estar. Explicou aos alunos que naquela sala estava escondido um tesouro. Um tesouro muito importante, e para o descobrir era preciso resolver alguns enigmas/problemas, e que para isso todos vão ter de ajudar. Após esta explicação, foram organizados em quatro grupos e cada grupo será uma tripulação e o mestrando iria ser o comandante. Esta caça ao tesouro, em forma de *paddy-paper* foi organizada a partir de pistas que foram fornecidas por cartas. Algumas pistas estavam visíveis, como por exemplo as que estavam coladas no teto e as que estavam penduradas na girafa, o que acabou por criar ainda mais expectativa e curiosidade. A primeira carta quem a tinha era o mestrando, interpretando a personagem de “Pirata Guilherme”. Esta primeira carta tinha sido entregue por um outro pirata que

referia que este tesouro era muito difícil de descobrir e que, todos os piratas que tinham tentado descobrir, não tinham sido bem-sucedidos. É a partir dessa informação que toda a atividade se desenvolveu.

Antes de se iniciar esta jornada em busca do tesouro perdido, cada aluno da tripulação terá uma pala de pirata escondida debaixo da sua cadeira. O mestrando, para criar alguma surpresa e emoção, disse que para iniciarmos a viagem todos os membros da tripulação precisam de uma pala. Os alunos prontamente responderam que não tinham nenhuma pala, e o mestrando nessa altura, encarando sempre a personagem de pirata irá disse para eles procurarem debaixo da cadeira. Depois de os alunos terem todos a pala posta o mestrando deu início à jornada. Esta primeira fase de motivação resultou bastante bem, porque o elemento surpresa das palas escondidas debaixo das cadeiras deixou os alunos curiosos sobre o desenrolar de toda a atividade.

Cada carta terá um problema, enigma ou uma charada que dará uma pista para a próxima carta. A pista para a próxima carta só será lida depois de o grupo ter resolvido o problema. Uma vez que esta semana o tema central será os meios de comunicação, as pistas serão dadas em cartas. O grupo também só teve acesso às pistas se resolvessem de forma correta o problema. Todas as pistas estavam organizadas de forma articulada e com graus de dificuldade cada vez mais complexos, isto para, numa primeira fase, os alunos conseguirem perceber o que era pretendido e ao mesmo tempo, complexificando os exercícios para não existir monotonia e também para trabalharem em grupo e não isolados. Um dos objetivos principais da minha atividade era fomentar o espírito de grupo, uma vez que toda a turma tem bastante dificuldade em trabalhar em grupo, porém obteve-se resultados muito positivos especialmente pela forma de organização da sala visto que não foi preciso mudar a orientação da sala a que já estão familiarizados

Depois de todas as pistas estarem descobertas e resolvidas, o grupo mais rápido irá descobrir o tesouro. O tesouro, que estaria guardado num baú continha um certificado de pirata. Independentemente se só um grupo chegar primeiro ao tesouro todos os alunos da turma teriam direito ao certificado. Isto servirá de motivação final para os alunos e será um certificado que os reconhece como piratas da tripulação do “Pirata Guilherme”. Importa ressaltar que foi uma atividade de consolidação, e que era transversal a área do português e do

estudo do meio, na medida em que, as pistas tinham problemas relacionadas com as três áreas.

Um dos pontos negativos da minha atividade foi o facto de uma das professoras da educação especial, que acompanhava um dos alunos de um dos grupos, estar a ajudar bastante na resolução das pistas, o que levou o grupo a dispersar-se bastante e que não prestasse atenção aos problemas que continham as pistas, mas sim no facto de irem buscar sempre a próxima pista, porém esta dificuldade resolveu-se abordando a professora de uma forma subtil pedindo para não dar tanta ajuda ao grupo e apenas orientar na resolução dos problemas. Importa também ressaltar os projetos desenvolvidos durante o estágio. Denotou-se nas primeiras semanas que o grupo tinha algumas dificuldades em cumprir as regras da sala de aula e sobretudo de fazer silêncio e respeitar os colegas. Ao ser identificado este problema pensou-se em soluções que pudessem colmatar esta falha e ajudar os alunos a melhorar o seu comportamento. Desta forma, aplicou-se o *classdojo*, uma ferramenta interativa que tem como base um sistema de pontos e nos quais cada criança tem um avatar específico, com o qual a criança facilmente se pode identificar. Este projeto começou no início do estágio e estendeu-se até ao final do estágio, porque o *feedback* do grupo foi extremamente positivo e ao longo do tempo foram melhorando significativamente o seu comportamento. Os pontos eram dados no final de cada dia, em grande grupo, com os alunos a realizarem uma auto e hetero avaliação. Este projeto foi muito motivador para o grupo pois, quando eram retirados pontos à turma, devido a alguns maus comportamentos ou incumprimentos de regras em sala de aula, os outros incentivam sempre a que os colegas alterassem as atitudes para que não se voltasse a repetir. Ao longo de projeto a aplicação foi sofrendo atualizações e uma dessas atualizações foi a possibilidade de conectar os pais para que pudessem ver o desempenho dos seus educandos. Antes de os pais serem conectados o mestrando e o par pedagógico apresentaram o projeto na reunião de pais, no final do 1.º período, de modo a integrar os pais no projeto que estava a ser desenvolvido e para também saber o que os pais pensavam deste recurso. A resposta dos pais foi bastante positiva. Gostaram bastante da forma como a aplicação estava a ser rentabilizada e rapidamente quase todos os pais se conectaram. Um outro projeto foi o “comboio do comportamento”. Este comboio, estava apoiado por um fio de coco perto das mesas, virado para as crianças. O comboio só andava

se todos contribuíssem, ou seja, o comportamento de um depende do comportamento de todos, desta forma, só uma carruagem não pode continuar sem as outras, todos estão juntos por um objetivo, que seria, no final do ano letivo, e não apenas enquanto os estagiários estavam na sala de aula, o comboio teria de chegar perto da porta. Este projeto também foi bastante motivador para as crianças porque sempre que o comboio andava, sentiam-se extremamente orgulhosos do seu comportamento, o que incitava para se comportarem ainda melhor. Este projeto só acaba no final do ano, e após a saída dos estagiários a professora cooperante vai dar continuidade para que o grande objetivo seja cumprido.

Um outro projeto desenvolvido foi o projeto das histórias de mão em mão. Após uma reflexão entre diáde e posterior com a orientadora cooperante, ficou proeminente a importância das histórias e da leitura para esta turma. Entusiasmados pela leitura de livros presentes na sala de aula, a proposta pareceu ser muito promissora e motivadora, o que se veio a verificar ao longo de todo o projeto. O projeto também foi pensado tendo em consideração que, nas intervenções, denotou-se algumas dificuldades de as crianças imaginarem situações e descreverem personagens segundo o que lhes podia surgir na sua mente, algo que é tão importante na cultura leitora, de imaginar espaços, situações, personagens. Parece que, de um momento para o outro, as histórias passam a ter apenas uma importância de descrição e de compreensão, o que outrora permitia o sonho e imaginação de diversas situações. O projeto enquadra-se na área curricular do Português, no domínio da Iniciação à Educação Literária e também permite uma articulação com a área das expressões, nomeadamente a plástica. Como motivação, os estagiários apresentaram uma mala que se apresentava com alguma magia e foi explicitado que, dentro da mala, além das instruções para a sua utilização estão dois cadernos a preencher até ao final do estágio com duas histórias: a dos encarregados de educação e a dos alunos. O conceito foi bastante simples, bastava como o nome indica, “de mão em mão”, fazer circular os cadernos, de modo a que sejam sempre dois elementos a articular histórias e partilhar ideias sobre as mesmas. O desafio quando foi lançando, as crianças demonstraram bastante interesse e motivação.

O facto de se interligar a família a este projeto é relevante de se determinar. Diogo (1998) refere que, ao longo dos anos, a relação escola-família sofreu

transformações, numa evolução assimétrica, onde o poder da escola era maior e o dos pais sendo mais passivo; para uma relação simétrica, é desejável que se faça uma aproximação mais estreita entre família e escola. Assim, este projeto tende a que esta interligação se torne mais possível e que envolva de uma forma direta o conhecimento dos responsáveis sobre as aprendizagens dos seus educandos, inferindo também na estrutura e dinâmica em sala de aula, através da demonstração do seu conhecimento sobre histórias, envolvendo-se diretamente com a escola.

METARREFLEXÃO

A experiência de estágio revelou-se essencial para o desenvolvimento das competências, enquanto futuro profissional de educação, pois o mestrando teve oportunidade de aliar a parte teórica à parte prática, sendo fundamental para a construção dos saberes iniciais da ação docente, existir uma ponte entre estes dois eixos na formação. O período de estágio foi um momento importante onde surgiram desafios e tomadas de posição, que desencadearam sentimentos de insegurança e incerteza (Mesquita-Pires, 2007). Ao longo do estágio na educação pré-escolar e no 1.º CEB, surgiram situações imprevistas que exigiram mobilização dos conhecimentos adquiridos, bem como situações em que foi necessário o auxílio da educadora e da professora cooperante para superar alguns desafios que surgiram, pois as relações que se estabeleceram com as orientadoras cooperantes foram consideradas como fatores potenciadores na integração profissional (idem). A licenciatura realizou-se noutra escola superior de educação, e já se tinha um realizado estágio, mas apenas de observação e não de planificação de atividades e de aulas. Este mestrado deu oportunidade aos estudantes para planificar e assumir a responsabilidade docente com um grupo de crianças estágio durante três dias por semana. Assim o estágio na educação pré-escolar teve um total de 210 horas, tendo sido igual no 1.º CEB. Este tempo dedicado à prática traduziu-se em experiências, aprendizagem e sobretudo em superação pessoal. À medida que a prática foi decorrendo, os medos iniciais começaram a dissipar dando lugar à verdadeira personalidade do mestrando, à sua naturalidade e sobretudo à sua confiança. Esta confiança foi adquirida diariamente, quando se identificava um problema e, gradualmente o mestrando foi encontrando formas da sua resolução, bem como progressivamente ia conhecendo, mais profundamente o grupo de crianças. Verificou-se, na prática, que a criança pode efetivamente desempenhar um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, tornando-se importante partir sempre dos seus conhecimentos prévios, e tendo sempre em consideração que cada criança é um ser único e com características próprias.

Integrado nesta formação, tornou-se essencial ser um investigador sobre a prática, pois cabe ao educador/professor saber como gerir o currículo, e adotar

métodos e estratégias adequadas ao conhecimento das crianças e às características dos processos de ensino e de aprendizagem. As OCEPE referem que “se o educador tem um papel fundamental na escolha dos assuntos a desenvolver importa que esta decisão, quer a ideia inicial parta dos interesses das crianças. quer de uma proposta do educador, seja negociado com o grupo” (ME/DEB,1997, p.84). Também de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, o “professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” Cabe assim ao professor saber gerir o currículo bem como aplicá-lo de forma adequada ao grupo de crianças. Associada a esta necessidade de investigação está a necessidade de observar, registar e refletir para planificar, como funções importantes para se investigar sobre a prática, pois durante o processo de ensino e de aprendizagem surgem problemas que tem de ser resolvidos, e “a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza” (Oliveira & Serrazina, 2009). Através da reflexão, realizada individualmente e colaborativamente com o par pedagógico e com orientadores cooperantes e supervisoras institucionais, além de serem identificados os interesses e as necessidades das crianças eram também identificadas as fragilidades e as potencialidades do mestrando. Deste modo, o processo colaborativo e reflexivo contribuiu fortemente para a transformação das práticas do mestrando, melhorando-as. O objetivo do estágio, além de ser a construção de uma ponte entre a teoria e prática e a descoberta do “eu” na profissão, pretende também promover a construção do saber profissional docente no mestrando, mobilizando-se e articulando-se saberes científicos, problematizando teorias, planificando e avaliando a ação educativa, para se desenvolver as competências docentes necessárias. Ao longo do estágio tentou-se sempre melhorar o desenvolvimento das práticas, e essa procura de melhorar as práticas tornou-se mais facilitada pelo facto de ter constantemente uma pessoa ao lado, com experiência profissional e com um conhecimento aprofundado do grupo de crianças. O facto de o estágio ser desenvolvido em díade tornou-se mais efetivo pois a partilha e a cooperação entre pares foi bastante importante, e segundo Erik Boettcher (1974, p. 22), citado por Frantz (2001), “a cooperação é a atuação consciente de unidades económicas (pessoas

naturais ou jurídicas) em direção a um fim comum pela qual as atividades dos participantes são coordenadas através de negociações e acordo”. Foi muito importante o facto de o estágio se ter desenvolvido a pares, mas também é importante referir que toda a equipa educativa fez com que se alcançasse um melhor desempenho em todas as atividades desenvolvidas. As atividades que se desenvolveram foram sempre ao encontro das OCEPE em pré-escolar e dos programas e metas curricular no 1.º CEB, pois é o instrumento de orientação para o educador/professor. Todas as atividades foram planeadas consoante as necessidades e interesses das crianças. Um educador/professor organiza e planifica as suas atividades de modo a que as crianças possam interagir com o educador e com os restantes colegas (Mesquita-Pires, 2007).

Das maiores dificuldades sentidas ao longo deste percurso do mestrado e no estágio, foi relativa ao receio de não conseguir cumprir os objetivos pessoais que tinha traçado. Estes objetivos pessoais passavam essencialmente pelo desenvolvimento das capacidades de docência e de mobilização de conhecimento. Ao longo do estágio senti muitas vezes que não iria ser capaz de cumprir os objetivos que tinha traçado devido a problemas ou dificuldades que surgiram, como atividades mal pensadas e que não eram possíveis de ser concretizadas, e explorar com clareza na comunicação, aquilo que se pretendia explorar com as crianças. Estas questões foram superadas, com esforço do mestrando, tendo ultrapassado as principais dificuldades/desafios. Estes aspetos aqui caracterizados como dificuldades, surgiram para ajudar a melhorar o desempenho enquanto profissional de educação, pois foi a partir destas dificuldades/desafios que o mestrando mobilizou todas as aprendizagens para estas situações mais difíceis. O facto de se tentar inovar nos recursos e na maneira como eram desenvolvidas as atividades por vezes traziam também alguma dificuldade na sua implementação, pois sendo o estágio um espaço de desconstrução e construção de modelos e representações, onde é possível mobilizar na prática, aprendizagens teóricas, com consciência das características dos contextos e dos sujeitos da aprendizagem. Este mestrando constituiu-se, assim, um momento de construção de saberes que estimulou o desenho de um perfil profissional que vai ser aperfeiçoado ao longo da carreira de professor. Deste modo, apercebeu-se da complexidade da profissão na atualidade e das potencialidades de formação em duas vertentes tão interessantes que envolve o desenvolvimento de crianças do 3 aos 12 anos.

Indubitavelmente, o mestrando enveredou por um curso em que, na grande maioria, são mulheres que o frequentam. Tal facto não o demoveu, pois como afirma Vasconcelos (2004), citado por Oliveira (2012), “a sociedade em geral pensava que a nossa profissão se destinava a jovens do sexo feminino que estavam à espera de criar a sua própria família ou que não sabiam fazer mais nada”. Isto deve-se ao facto de que, era considerada uma profissão feminina, mais ligada aos cuidados e educação maternal sustentada numa conceção tradicionalista da profissão. Só a partir de 1974, se verifica uma mudança desta tendência em Portugal, “numa altura em que o Estado assume responsabilidades públicas face à educação de infância, entendendo-a como um nível educativo” (Sarmiento, 2002, p. 99). O maior objetivo que pretendia atingir era desconstruir a imagem de que só existem educadoras de infância, porque era frequente perguntarem-me se eu gostava daquilo que fazia, e o porquê de estar a estudar educação pré-escolar e ensino do 1.ºCEB. É frequente a sociedade pensar na educação de infância, associando esta função educativa “à feminidade, o que persiste na generalidade das mentalidades e que se manifesta como pressão sobre aqueles que entenderiam a educação de infância como um dos seus possíveis campos profissionais” (Sarmiento, 2002, p. 163, citado por Oliveira, 2012).

Chega ao fim mais um percurso importante na formação, esperando que não seja o último, mas sim mais um degrau importante enquanto profissional de educação que, ao longo da vida do mestrando, se propõe cativar e deixar-se cativar, no contínuo desenvolvimento profissional em prol da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., Gomes, C. & Ribeiro, I. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º ciclo para o 2.º ciclo do ensino básico. *Avaliação psicológica*, 5, (2), 127-133.
- Alves, F. (2000). *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Rio Tinto: ASA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T (1997). A educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10,(1), 7-19.
- Bairros, J. Beltz, C., Moura, M., Oliveira, S., Rodriguez, T., Silva, S. & Costa, F. (2011). *Infância e adolescência: a importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional*. Apresentada no XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, no âmbito da XVI Mostra de Iniciação Científica, 5 a 6 de outubro de 2011, Universidade de Cruz Alta.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barret, G. & Landier, J. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Rio Tinto: ASA.
- Branco, M.L. (2007). *A escola – comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cobb, P. (1998). Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sócio-cultural e cognitivo-construtivista. In T. Fosnot, (Org.). *Construtivismo:*

Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica. (pp. 51 – 72). Porto Alegre: Artes Médicas.

Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002) O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 15, (1), 221-243.

Cunha, L. (1981). Prefácio. In M. Silva. & M. Tamen. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Devries, R. & Zan, B. (1998). Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In T. Fosnot (Org.). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. (pp. 123 – 140), Porto Alegre: Artes Médicas.

Dewey, J. (1992). O sentido do projeto. In E. Leite (org.). *Trabalho de projeto: 2. Leituras comentadas*. (pp. 15 – 18). Porto: Edições Afrontamento.

Diogo, F & Vilar, A.M. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Rio Tinto: ASA

Diogo, J, M. L. (1998). *Parceria Escola – Família – A caminho de uma Educação Participada*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.

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

Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais educação para a sexualidade*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Ferreira, M. & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP & A Editora.

Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar: ensinar a aprender*. (4.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In Ana Paula Vilela, (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98.) Cadernos, Escola e Formação. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho.

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In J. Rodriguez, , C. Fernandez. & D. Gonçalves. (Org.). III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC (pp. 91-98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.

Folque, M. (2012). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciências e a Tecnologia.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (2006) Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp.9-24). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Formosinho, J. (2006). I. A perspectiva educativa da Associação da criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25 – 60).Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2006). II. A contextualização do Modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 61-108) Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. (1998). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gomes, J. (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Halté, J. (2001). Aprender de outra maneira na escola. In E. Leite (org.). *Trabalho de projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. (pp. 59 – 82). Porto: Edições Afrontamento.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a criança*. (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legrand, L. (1992). A pedagogia do projeto. In E. Leite. (org.). *Trabalho de projeto: 2. Leituras comentadas*. (pp. 36 – 39). Porto: Edições Afrontamento

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (2001). *Trabalho de projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Colecção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lino, D. (2006). III. O modelo pedagógico de Reggio Emilia.. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109 – 140). Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

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

Marques, R. (1998). *A arte de Ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Porto: Edições Plátano.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições

Monroe, P. (1958). *História da educação*. (6.^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Montez, R. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mão – um Projeto Artístico- Educativo num Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor- estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da china.
- Niza, S. (2006). IV. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141 – 160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A, Nóvoa & T, Popkewitz. *Reformas educativas e formação de professores*. (pp.57-69). Lisboa: Educa.
- OCDE. (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Oliveira, A. (2012). *Construção e desenvolvimento da identidade profissional do educador de infância - percursos no masculino: um estudo de três casos*. Mestrado em Supervisão em Educação. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pacheco, J. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educativas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 27, 3, 377-390.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. (8.^a ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança*. (11.^a ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pato, M. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, C. & Silva, M. (2009). *Sensibilização à Língua Inglesa na Educação Pré-Escolar - três anos de experiência e reflexão*. Caldas da Rainha: Associação Nacional de Animação e Educação
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação

Roldão, M. (2009). Gestão curricular - A especificidade do 1.º ciclo. In ministério da educação. *Gestão curricular no 1.º ciclo monodocência - coadjuvação*. (pp. 15-30). Maia: Antunes & Amilcar, Lda.

Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de letras da universidade do Porto;

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.)

Solé, I. & Coll, C. (1999). *Os professores e a concepção construtivista*. In Coll, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. & Zabala, A. (Org.) *O construtivismo na sala de aula*. (pp. 9 - 28). São Paulo: Ática.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.55-66) Porto: Porto Editora.

Tilman, F. (1992). *Uma pedagogia da rutura*. In Leite, E. (org.). *Trabalho de projeto: 2. Leituras comentadas*. (pp. 71 - 72). Porto: Afrontamento.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem - novas práticas pedagógicas*, Rio Tinto: ASA

Vilar, A.M. (1994). *Currículo e Ensino: Para uma prática teórica*. Rio Tinto: ASA

Vigotski, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. (L. Camargo, Trad.). Lisboa: Antídoto

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre. Artmed

Referências Sitográficas

Becker, F. (1994). *O que é construtivismo?* Revista de Educação AEC (online), Brasília, 21, 83. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf, [Acedido a 7 de fevereiro de 2016]

Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001) A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo* (online), 6, 1. 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>, [Acedido a 7 de fevereiro de 2016]

Brandão, J.L, Coelho, M.A., Coelho, R.P. & Dutra, L.R. (2014). *Conetivismo: uma teoria educacional para um modelo de aprendizagem*. Disponível em <http://evidosol.textolivre.org/site/>, em 1 de março de 2016

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/113> [Acedido a 7 de fevereiro de 2016]

Frantz, W. (2001). *Educação e cooperação: práticas que se relacionam*. Sociologias (online), Porto Alegre. 15, 6, 242-264. Disponível em www.scielo.br/pdf/soc/n6/a11n6.pdf. [Acedido a 26 de fevereiro de 2016]

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2009). *A reflexão e o professor como investigador*. Disponível em apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf. [Acedido a 29 de fevereiro de 2016]

Peralta, H. & Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação* (online), Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>, [Acedido a 1 de março de 2016]

Rocha, A. & Nascimento, C. (2011). *A importância do acompanhamento familiar no processo educativo da criança*. Artigo. Disponível em

<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-acompanhamento-familiar-no-processo-educativo-da-crianca/66328/>, [Acedido a 23 de dezembro de 2015].

Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projeto AREA. Disponível em area.fc.ul.pt/en/.../Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf [Acedido a 2 de março de 2016]

Sarmiento, T. (2002). *Correr o risco: Ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina*. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Universidade do Minho. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628d6492bf35_1.pdf [Acedido a 13 de junho de 2015]

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Disponível em http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm, [Acedido a 20 de fevereiro de 2016]

SREC (2009). *DOM - Documento de Orientações Metodológicas: Actividade de TIC na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Educatic. Disponível em http://educatic.info/downloads/Professor%20TIC/Documentos%20Orientadores/dom_revisao.pdf, [Acedido a 1 de março de 2016]

UNESCO (2000). *Aprendizagem ao longo da vida*. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Disponível em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida>, [Acedido a 7 de fevereiro de 2016]

Vieira, T. & Castanho, M. (2008). *Sociedade atual e revolução da informação: ganhos e perdas*. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/945>, [Acedido a 26 de dezembro de 2015]

Documentação legal e outros documentos orientadores:

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Circular n.º 4/2011, de 4 de novembro. DGIDC/DSDC. Lisboa: Ministério da Educação. Avaliação na Educação Pré-Escolar

Damião, H. & Festas, I. (coord., 2012). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro. Diário da República n.º 253/1990, Série I. Lisboa: Ministério da Educação. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Diário da República n.º 155/2012 – II série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Homologação das Metas Curriculares das disciplinas de português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico.

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho - II série. Lisboa: Ministério da Educação. Ordenamento da rede educativa.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – II série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. N.º 178. II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de março de 1978. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

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

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.