

AGRADECIMENTOS

Com lágrimas de alegria, vou escrevendo o que o coração me diz.
Não sei se já é verdade, só sei que me sinto feliz.

À minha querida família, que sempre me apoiou,
um muito muito obrigado, por comigo ter lutado.
Nos momentos de fraqueza, estava lá para me ajudar,
e hoje sei que se orgulha, do que me vê alcançar.

À minha Afilhada querida, por momentos que perdi,
porque em troca precisara de lutar pelo que escolhi.

Ao meu querido amor, por sempre me fazer sorrir,
Por acreditar em mim e não me deixar desistir.

À minha querida Joana, que sempre esteve ao meu lado,
Com quem ri e com quem chorei, sempre, sempre de braço dado.

À minha querida Martinha, obrigada de coração.
Por me ter sempre ajudado nos momentos de aflição.

Obrigada Tânia querida, por estares pronta a ajudar,
Por todos os bons momentos que podemos partilhar.

Ao Guilherme pelas risadas, que sempre irei recordar,
Por tornar tão divertido, este sonho difícil de alcançar.

À Doutora Deolinda Ribeiro, Doutora Paula Flores e ao Mestre Carlos Jorge Sá Pinto, obrigada por toda a compreensão, por tudo o que me ensinaram, por toda a dedicação.

A todas as crianças que sempre me enchiam de alegria, Obrigada por terem sido o meu orgulho a cada dia.

À Educadora Isaura e Professora Ana, obrigado, obrigado, por me terem confiado as crianças que no coração guardo.

Graças a vocês todos hoje sou, aquilo que sempre sonhei ser. Uma pessoa que permite, deixar-se surpreender!

RESUMO

O relatório de estágio em análise tem como principal objetivo refletir, de forma crítica e reflexiva, sobre todo o processo de formação da mestranda, mais concretamente sobre os momentos de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, encontram-se presentes, neste relatório, momentos de aquisição de saberes teóricos e de construção de saberes da prática, momentos de reflexão, momentos de colaboração e de avaliação do processo formativo. Este relatório constitui, assim, um documento de construção da identidade profissional docente.

No decorrer da sua prática pedagógica, a mestranda desenvolveu competências profissionais resultantes de um processo formativo que permitiu a aquisição de saberes, a experimentação em contexto real, a colaboração entre pares, professor cooperante e supervisor institucional, a reflexão e investigação no sentido da transformação e melhoramento da prática educativa. Assim, assumiu-se uma postura analista e reflexiva, inquiridora e investigativa, de modo a permitir à mestranda agir de forma pedagógica, de modo a promover uma aprendizagem construtivista.

Palavras-chave: Prática-Pedagógica; Investigação-Ação; Evolução Profissional.

ABSTRACT

The present report in analyse has a main purpose to reflect, in a critical way, about all the student's process, mainly about moments of Supervised Pedagogical Practice in Pre-School and Elementary School Education.

Thus, are present in this work the principal processes that occurred in an evolutionary way to the student, as a professional in education.

In the path of this practices, the student developed professional skills, consequent of an action-research process, with the main intent of investigating practices, adapting them to the instances in concern and to enhance them having in mind that, along with practice, comes concerning theory, as well as the legal terms in it, during all the said process. Nonetheless, as a way of all the skills emerge, was necessary to proceed for the creation of a yielding conceptual framework, adapted as well to both contexts were the student developed her actions. Along with this pliancy and for a possible process, it was required an analyst and reflective stance, so that it would be possible for the student to act pedagogically in order to promote a constructivist learning.

Key-words: Pedagogical Practice; Action-research Process; Professional Development

Índice

Lista de Abreviações	xi
Introdução	13
Capítulo 1 - Enquadramento teórico e legal	15
1. Alicerces da Educação em Portugal: do passado ao presente	15
2. A educação nos dias de hoje	19
3. O Educador de Infância	22
4. O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
5. Semelhanças e diferenças pedagógicas e metodológicas	28
Capítulo 2 - Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação	35
1. Contexto do contexto educativo em Jardim-de-infância	35
2. Contexto da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo	46
3. Metodologia de Investigação	52
Capítulo 3 - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	59
1. Educação Pré-escolar	62
2. Ensino do 1.º CEB	69
Metarreflexão	94
Referências Bibliográficas	101

LISTA DE ABREVIACOES

- AAAF – Atividade de Animação e Apoio  Família
- AEC – Atividade Enriquecimento Curricular
- AFD – Atividade Física e Desportiva
- CAF – Componente de Apoio  Família
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DEB – Departamento de Educação Básica
- DL – Decreto-Lei
- DN – Despacho Normativo
- EPE – Educação Pré-Escolar
- FUC – Ficha de Unidade Curricular
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- LEM – Ligação Escola Meio
- ME – Ministério da Educação
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico
- PCG – Projeto Curricular de Grupo
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PE – Projeto Educativo
- PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
- SAF – Serviço de Apoio  Família
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC – Unidade Curricular
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) foram realizados dois momentos de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) nos contextos referidos, sendo considerados na descrição, na fundamentação teórica e legal e prática educativa. Será pertinente referir, que em ambos os contextos foram construídos instrumentos de reflexão, de observação e de avaliação fundamentais para a construção de saberes profissionais. Acrescenta-se ainda que, o processo formativo aproximou-se da metodologia de investigação-ação numa sequência cíclica de observação, ação, reflexão e avaliação.

Neste relatório de estágio encontram-se explanados diferentes momentos, teóricos, práticos e de reflexão, mas que no discurso se articulam entre si dando sentido ao processo formativo, construção de saberes e desenvolvimento de competências. Deste modo, a descrição, fundamentação e reflexão crítica traduzem o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Este documento permite-lhe assim, que obtenha o grau de mestre, ficando assim habilitada a lecionar nos dois graus de ensino, sendo estes a EPE e o 1.ºCEB, tal como refere o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, “Têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente”.

É ainda importante salientar que as Unidades Curriculares (UC) que discorreram ao longo deste percurso, mais concretamente a UC de Prática Pedagógica Supervisionada na EPE e a UC de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.ºCEB, foram também base fundamental para a realização do presente Relatório de Estágio, pois promoveram construção de saberes profissionais na mestranda, tornando-a capaz de saber pensar, saber planificar, saber agir e saber refletir, nos dois contextos educativos, assumindo-se como uma profissional reflexiva e investigadora, que recorre a momentos de reflexão sobre e para a ação, problematizando as imposições da

prática profissional, fortificando as suas competências, fundamentando-as e refletindo sobre elas. Deste modo, a mestranda desenvolveu uma atitude profissional orientada por uma metodologia de investigação-ação.

Este relatório, encontra-se organizado em três capítulos que apesar de distintos, contribuíram de igual modo para a construção de um todo profissional. O primeiro capítulo alude à fundamentação teórica e legal que sustentou todo este processo formativo e analisa-a segundo os contextos específicos de cada nível educacional, interpretando as similitudes e diferenças existentes em ambos os contextos. O segundo capítulo refere as características de cada um dos contextos de estágio, estando intrínseco um subcapítulo relativo à metodologia de investigação-ação, que evidencia características fundamentais das etapas e dos instrumentos de recolha de informação e de reflexão enquanto estratégia de intervenção e de formação em contexto de prática docente. Por fim, o terceiro capítulo é constituído pela descrição das ações realizadas ao longo da PPS de ambos os contextos de estágio, destacando-se as aprendizagens profissionais e o impacto causado nas crianças durante todo este processo, não esquecendo a mobilização do quadro teórico no discorrer desta ação.

No final deste relatório encontra-se a metarreflexão que visa englobar uma síntese de todo este processo formativo, relevando a importância dos momentos de estágio para o desenvolvimento integral da mestranda, bem como as referências bibliográficas e a documentação legal que orientaram a elaboração do presente relatório.

Após a análise de todos os constituintes do presente documento será possível evidenciar o crescimento e desenvolvimento de um profissional de educação, o seu processo de formação, destacando-se o contributo dos momentos de Prática Pedagógica Supervisionada para a construção da profissionalidade docente.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo visa explicar os diversos referenciais teóricos e legais que foram fundamentais para a construção e evolução da mestrandia enquanto profissional e pessoa, pois, enquanto profissional de educação é extremamente importante o conhecimento prévio do enquadramento teórico e legal, sendo que, permitiram sustentar decisões inerentes da preação, ação e pós-ação relativas à prática educativa e promoveram uma intervenção mais consciente e profissional num contexto real. A articulação de conceitos teóricos com conhecimentos construídos na prática real, permite a construção de representações educativas que desenham o perfil docente fomentando a construção da profissionalidade docente. Neste contexto, este capítulo traduz de forma breve um contexto de mudança.

Note-se que, devido às mudanças ocorridas na sociedade e os seus efeitos na escola é importante, para um futuro professor, ter consciência do quadro evolutivo na educação na medida em que, trouxe no seu cerne novas demandas ao trabalho docente (Day, 2001). Como refere Eraut (2001, p. 9) “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam”.

1. ALICERCES DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: DO PASSADO AO PRESENTE

Formosinho refere que, no século XX a educação sofreu inúmeras mudanças que permitiram ao educador/professor atuar de diferentes formas,

utilizando diversas estratégias de educação e ensino. Contudo, será necessário compreender-se, de que forma evoluiu a educação, desde a sua origem, até aos dias de hoje.

Mendonça (2006) menciona que, a educação em Portugal partiu de princípios exclusivamente estabelecidos pela Igreja. Porém, em meados do século XVI, época dos descobrimentos, o comércio e a indústria propagaram-se, existindo assim uma necessidade de “instruir” as populações. Deste modo, Marquês de Pombal atuou no ensino, criando as chamadas “aulas de comércio” e inaugurando um conjunto de medidas que culminaram com a reforma geral do ensino em 1772. Para que se pudessem financiar as despesas da educação, criou-se um subsídio literário, mas rapidamente o ensino voltou a ser liderado pela Igreja, que executou grande parte da instrução em conventos (Cardim, 1999). Dando seguimento a esta linha de pensamento, e segundo o mesmo autor, as reformas educativas surgiram durante o Liberalismo, sendo criada pelo Estado uma rede escolar (Nóvoa, 1992). Assomou-se de seguida, em 1826, a chamada Carta Constitucional que declarou a obrigatoriedade escolar, passando a ser um direito de todos os cidadãos portugueses (Mendonça, 2006). Posteriormente procedeu-se à construção dos primeiros currículos, que se concentravam em competências da área do saber escrever, saber ler e saber contar (idem). Todavia, apenas com a instauração da República, em 1911, é que o ensino primário se instituiu como gratuito e obrigatório (Proença 1998). De seguida, em 1926, ergueram-se diversas mudanças ideológicas, consequentes do Golpe Militar, que proporcionou uma fase ditatorial (ME, 2003). Devido a este novo período, a escola tornou-se nacionalista, onde o professor, não era um educador, mas sim, um autocrata que tinha como principal função doutrinar os alunos, tornando-os seres obedientes e acomodados (Martins & Szymanski, 2004). De acordo com Nóvoa (1992), presencia-se uma desvalorização contínua da profissão docente. Por conseguinte, em 1973, o ministro Veiga Simão, através da Lei n.º 5/73 de 25 de julho, apresenta muitas preocupações em certificar a “igualdade de oportunidades de acesso” (Mendonça, 2006, p.71), embora esta não chegue a ser aplicada, devido à revolução do 25 de abril de 1974. Contudo,

surgiu a Constituição de 1976, que estimulou a liberdade de aprender e ensinar (Cardim, 1999). De modo a reforçar um ensino universal, obrigatório e gratuito, criou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), designada como Lei n.º46/86, de 14 de outubro, que teve uma durabilidade de nove anos, e que foi responsável por traçar os objetivos fundamentais do ensino básico, tal como o art.7.º, alínea a) refere, certificando que se deve “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”. Não obstante, encontra-se o art.º28 da Convenção dos Direitos da Criança (1989), que refere que,

a criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. (UNICEF,1989, p.20)

Deste modo, as crianças ao longo das suas vidas, vão-se tornando cidadãos mais capazes, com um maior conhecimento sobre o que os rodeia, pois, educar significa “construir, libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica” (Freire, 1992, p.19). Ainda na mesma linha de pensamento, pode dizer-se que, o conceito de educação está relacionado com a sociologia e é defendido por Durkheim (1984) como uma socialização regrada, onde é necessário envolver o processo de educar, não só na escola, mas também, no restante espaço social que a envolve.

Assim, as instituições, que têm como responsabilidade o ensino básico, têm de se atualizar constantemente para estarem em sincronia com as circunstâncias que afetam as crianças de hoje, de modo a que, a educação promova oportunidades para estas se tornarem cidadãos cívicos, pois tal como

refere o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, é função da escola “dotar cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades [e] integrar-se ativamente na sociedade”.

Tal como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a EPE é a etapa primordial no processo de educação, cabendo assim ao educador proporcionar momentos de interação com, e entre as crianças, para que elas se possam desenvolver e integrar ativamente na sociedade. Ainda associado ao Decreto-Lei anterior, são apresentados objetivos substanciais para a EPE, que estão intrinsecamente relacionados, como: a contribuição para a igualdade de oportunidades; a estimulação e desenvolvimento integral da criança no respeito pelas suas características; a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança e por fim, a implicação das famílias no processo educativo. Esta lei visa, não só constituir um suporte de expansão da EPE, mas também permitir uma articulação entre as diversas valências e respostas para as quais estabelece princípios comuns, porque tal como consta no art.º 2 dessa mesma lei, a EPE trata-se do “primeiro passo para a educação básica que se processa ao longo da vida”.

No entanto, no 1.ºCiclo do Ensino Básico (1.º CEB), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º46/86, de 14 de outubro), tem como alguns princípios essenciais nos art.º 7 e 8: facultar a aquisição dos conhecimentos elementares que permitam a continuação de estudos ou a inserção dos alunos em esquemas de formação profissional; simplificar a aquisição e o desenvolvimento de métodos de trabalho individual e em grupo, favorecendo a maturidade cívica, através do respeito pela opinião e pelo trabalho do outro, suscitando também hábitos de cooperação, quer na escola, quer na sociedade que os rodeia. Assim, de acordo com Serra (2004), tanto na EPE como no 1.º CEB, deverá existir uma preocupação em construir o saber de forma articulada, o que implica, não existência de áreas estanques, mas sim de abordagens globalizantes e integradas, pois educar e ensinar são dois elementos que não se distinguem, mas sim, que se complementam.

2. A EDUCAÇÃO NOS DIAS DE HOJE

Atualmente, a educação, acompanhando as transformações da sociedade, tem vindo a sofrer grandes alterações, que obrigam o educador/professor a atuar de diferentes formas, ou seja, através de estratégias educativas diversificadas, de modo a construir respostas adequadas. Tal como referem Formosinho, Machado e Mesquita (2015), por vezes é difícil ao sistema educativo desprender-se do molde que se demarcou no século XIX a nível da organização escolar e do currículo, continuando assim, a tentar fazer os professores acreditarem num ideal de educação, que se adapta a todos, e que se transporta de aluno para aluno, quase como um “currículo uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único” (Formosinho, 2007, in Formosinho, Machado & Mesquita, 2015, p.62). Em todo o seu processo de formação, a mestranda pretendeu assumir uma visão que se enquadra nas necessidades dos dias de hoje, assumindo-se como uma educadora/professora que tenta transformar a educação num lugar onde é possível a mudança e a diferenciação pedagógica, na qual é permitida uma educação e aprendizagem significativas, tornando fundamental um ensino centrado nas crianças, buscando os seus interesses e dificuldades, e ajudando-as a serem vistas como cidadãos únicos, tal como o são, a partir do momento em que nascem. As crianças têm uma identidade e tem direito a ela, tanto em casa como na escola e, é partindo dela, que a podemos ajudar a crescer como cidadãos únicos, com espírito crítico e interesses próprios. Tal como Formosinho, Machado e Mesquita (2015, p.65), a mestranda acredita “numa gramática pedagógica construtivista”, onde a teoria e a prática sejam congruentes.

Deste modo, existem perspetivas teóricas que colocam o educador/professor como um mediador, levando as crianças a estruturarem e

reestruturarem o seu pensamento junto de outras. Estas características pedagógicas fundam-se na perspectiva construtivista e sócio construtivista do processo de ensino e de aprendizagem. A visão construtivista defende que a criança deve ter um papel ativo no processo educacional, desenvolvendo-o e interpretando-o através da interação com o mundo (Fosnot, 1996). Em concordância, as crianças evoluem conforme o desenvolvimento das suas estruturas, que se vão reorganizando em novos conhecimentos, com base no que adquiriram das experiências, e da coordenação entre o que sabem e o que descobrem, enquadrando-se assim, a perspectiva de Piaget (Coll et al., 2001). A mestranda apoiou-se nesta perspectiva, assumindo uma pedagogia participativa, pois tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), esta pedagogia consta na “integração das crenças e dos saberes, da teoria, da prática, da acção e dos valores”, através de numerosos ajustes e encarando as crianças como “competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.20). Note-se que a adição do social à perspectiva construtivista tem como fundamento uma visão da aprendizagem social, incitando que as crianças se desenvolvem através das interações com os outros (Vigotsky, 1991). Deste modo, Boiko e Zamberlan (2001) mencionam que o educador/professor deve partir do conhecimento prévio da criança, para o desenvolvimento da acção pedagógica, pois a criança já tem um histórico de conhecimentos e de conceitos sobre o mundo, que deve ser utilizado como base para a aquisição de novas experiências e aprendizagens. Neste sentido, o educador/professor deve trabalhar de modo a contribuir positivamente, para que as crianças desenvolvam as suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD), definidas como “distância entre o nível de conhecimento real e o potencial” (idem, p.52), variando de criança para criança, devido às diferentes interpretações que estas têm com o meio físico e social, e da forma como acompanham a evolução do mundo.

Ao longo dos tempos, a sociedade tem vindo a sofrer alterações, consequentes dos avanços da tecnologia. Deste modo, o ensino também se atualizou, para assim conseguir corresponder às necessidades e interesses das

crianças, utilizando práticas pedagógicas mais criativas e inovadoras (Moreira, 2009). Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vieram construir “uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade da comunicação” (Ponte, 2000, p.64). Devido a toda esta evolução, cada vez mais, foi exigido à escola uma formação empreendedora, especializada e com uma maior capacidade de resolver problemas (Silva & Pestana, 2006). Neste contexto, várias teorias se desenvolveram, mas pensa-se que o construtivismo, como forma de conceber o conhecimento e de envolver a vida e as relações sociais, poderá responder aos desafios atuais. Surge então uma nova teoria de aprendizagem, o conetivismo, que é um modelo que reconhece as mudanças da sociedade e evidência que a aprendizagem é o resultado das conexões estabelecidas em rede, de modo a que as crianças repensem e reorganizem conceitos (Siemens, 2008).

Neste cenário de mudança, o professor torna-se mais visível aos outros, mais aberto à comunicação, um facilitador do processo ensino aprendizagem, sendo que aumentam os desafios pelo novo papel e novas competências que terá de assumir, nomeadamente porque releva a aprendizagem através da experiência e da atividade, a construção do conhecimentos pela reflexão, trabalho em equipa, resolução de problemas da vida real e ainda a descoberta da informação com sentido para a reconstrução de significados de forma inteligente, crítica e ética (Flores, Escola, & Peres, 2009). É ainda importante salientar que, tal como outro recurso, as TIC deverão ser utilizadas de forma estimulante e adaptada, pois se o educador/professor as utilizar sem um objetivo pré-definido, ou seja, sem intencionalidade educativa e sem pensar no seu grupo/turma, estas perderão todo o valor e sentido para as crianças, porque as estratégias e processos escolhidos pelo docente, influenciam a forma como o grupo/turma se desenvolve (Ferreira & Santos, 2000). Ainda na mesma linha de pensamento, a *Web 2.0*, que assume um papel social importante (Primo, 2006), impulsiona os atores educativos, e demais cidadãos, a conviverem com a conceção de aprendizagem como um processo contínuo, que não abrange fronteiras de espaço ou tempo. Deste modo, os

profissionais de educação devem procurar manter-se atualizados, para que possam desenvolver práticas e utilizar estratégias que melhorem a comunicação dos alunos, incentivando-os a construir, com os outros, o seu conhecimento (Dias, Gomes & Correia, 1998).

Constata-se assim que, um bom educador/professor pode ser considerado como um gestor da aprendizagem, que deve “orquestra[r] cuidadosamente as atividades da sala de aula”, acreditando sempre nas capacidades das suas crianças e adaptando-se a elas todos os dias (Arends, 2001, p.211).

3. O EDUCADOR DE INFÂNCIA

No seguimento da reflexão realizada no ponto anterior, o educador de infância deve ser “capaz de respeitar a criança (...) e providenciar fronteiras adequadas e estruturas fiáveis para ajudar a criança a fomentar o seu potencial, tanto em trabalho cooperativo, como para realizar as suas próprias opções” (Mesquita-Pires, 2007, p.142). Deste modo, é necessário que o educador de infância se organize, de modo a passar por diversas etapas, sendo estas: a observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação (ME/DEB, 1997), bem como a interação em diferentes domínios de relação, ou seja, com as crianças, com pares profissionais e com a comunidade educativa, pois, as crianças têm que ser amadas e respeitadas, porque esta é uma profissão na qual deverá existir sensibilidade e que “intimamente relaciona os valores com a ética” (Mesquita-Pires, 2007, p.143). O educador de infância deve trabalhar com os restantes profissionais docentes, pois, assim como promove a cooperação e o espírito de partilha, deve ser ele o próprio exemplo, e valorizar a formação como um processo de auto implicação pessoal, onde se reconhece o princípio da continuidade e inacabamento como condição

necessária à atualização dos seus saberes profissionais, facilitando a reconstrução dinâmica de conhecimentos e competências (idem). Relacionar-se com a comunidade educativa de forma positiva é uma prioridade, pois só assim conseguirá estabelecer uma relação com os pais das crianças e todos aqueles que contribuem para a educação destas, de modo a que, em conjunto, trabalhem para que a criança se desenvolva e cresça feliz.

Deste modo, no que respeita ao perfil do educador de infância, este encontra-se vinculado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, onde é referido que, “na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (art.º 3, ponto1). Ou seja, o educador de infância necessita saber mobilizar todo o seu conhecimento, depois de estabelecer interação com o grupo, ir conhecendo as crianças, de forma a desenvolver uma prática pedagógica consciente e positiva. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas no Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de julho, são uma estrutura curricular que orienta o educador de infância, tal como o próprio nome indica, de modo a que este contribua para o desenvolvimento integral da criança, partindo do que a criança já sabe para, junto com ela, articular as diferentes áreas do saber e alicerçar novos conhecimentos. Nesta visão, a criança deve ser reconhecida como sujeito do processo educativo, onde o seu desenvolvimento e aprendizagem são inseparáveis (ME/DEB, 1997). Através dos objetivos dispostos na Lei n.º 5/97, nas áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE, no ambiente educativo e na continuidade e intencionalidade educativa, encontramos vinculada a intencionalidade do processo educacional, pois, “o ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME/DEB, 1997, p.31), onde a organização do espaço, do grupo, do tempo, do estabelecimento de ensino, o contacto com os pais, o envolvimento com outras instituições educativas

e a reflexão com todos os participantes da ação, contribuem, para a criação de um currículo participado e integrador.

Assim, o educador de infância tem o dever de criar um ambiente propício à comunicação, interação para o desenvolvimento holístico da criança, criando momentos de diálogo com as crianças e entre as crianças; promovendo diversificados géneros de expressão, utilizando diferentes ritmos, sons e múltiplas linguagens; proporcionando momentos de leitura; organizando diferentes atividades, de modo a desenvolver capacidades motoras, a orientação no espaço, a motricidades grossa e fina, e a manipulação de objetos. Tudo isto, para conseguir construir um currículo centrado na expressão e comunicação (ME/DEB, 1997). Com o objetivo de complementar o currículo, deve também diligenciar para realizar atividades com as crianças, envolvendo o meio, as tradições, os fenómenos da natureza e acontecimentos da sociedade, que permitam que elas fortaleçam as suas atitudes, relativas ao respeito pelo ambiente e pela sua cultura (ME/DEB, 1997).

4. O PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como o educador de infância, o professor deve também partir das necessidades e interesses dos alunos, ajudando-os a colmatar as suas dificuldades, pois, tal como prescreve o perfil específico de desempenho profissional, Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor deve “desenvolver o respetivo currículo, num contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos”. Assim, também é necessário que este, observe a sua turma de modo a conhecê-la, respeitando as capacidades de cada criança e promovendo uma atitude positiva relativamente aos seus alunos, de forma a sentirem que o professor caminha com eles, para que juntos, alcancem o sucesso. Deste

modo, o professor também “é um mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.51).

Quanto ao currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), este apresenta disciplinas de carácter obrigatório que são o português, o estudo do meio, a matemática, o inglês e as expressões artísticas e físico-motoras, segundo o Decreto-Lei n.º 176, de 12 de dezembro de 2014. Ao contrário das OCEPE, no 1.º CEB existe um currículo que é obrigatório cumprir, mas não define processos metodológicos.

O programa de português do 1.º CEB encontra-se subdividido em quatro domínios: a oralidade, a leitura e escrita, a educação literária e a gramática, devendo estes ser trabalhados, não de um modo estanque, mas sim de modo articulado (Buescu et al., 2015). O programa de estudo do meio para o 1.º CEB, não sofreu alterações consideráveis (ME, 2004). Porém, o documento de Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo delinea que “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (ME, 2004, p. 101). Já, de acordo com alguns autores, o que é preocupante em Portugal, “[...] é que o ensino das Ciências que temos não consegue nem oferecer uma cultura científica adequada a todos os alunos a nível de escolaridade básica, nem entusiasmar suficientemente os sobreviventes para enveredarem em seguida por percursos académicos de índole científico/tecnológica” (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p. 39). Ainda relativamente à área do estudo do meio, Afonso refere que, nos primeiros anos de escolaridade, a maior preocupação dos professores é o ensino do português e da matemática, sendo que a ciência acaba por ser ensinada de forma muito superficial, apenas “falando sobre Ciência em vez de fazer Ciência”, sendo que a insegurança no ensino desta área também é relevante em alguns professores (idem, 2008, p. 23). Dentro do mesmo registo, Sá refere que ao argumento da falta de tempo para lecionar ciências, “(...) está subjacente a ideia de que, sendo

prioritários a leitura, a escrita e o cálculo, estas competências básicas ficam prejudicadas quando são abordadas na sala de aula outras matérias do currículo” (idem, 2002, p. 29). Outro facto ainda, poderá dizer-se que é o das competências desenvolvidas serem muitas vezes desvalorizadas no momento da avaliação, pois além do trabalho experimental ser praticamente simbólico e a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade estarem muito ausentes no ensino das ciências, o carácter que se deveria assumir investigativo, é na sua grande maioria transmissivo. Neste aspeto, também o professor tem o seu papel limitado, tendo em conta a burocratização das suas funções, levando-o a manter como essencial a avaliação das aprendizagens em vez do processo para as atingir, caindo muitas vezes no erro de querer “cumprir” o programa, transmitindo o maior número de conceitos, em vez de se certificar que os alunos compreenderam cada um deles, mesmo que isso signifique reduzir os conceitos lecionados. (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). Assim sendo, cabe ao professor tentar inverter todas estas circunstâncias, através do ensino por pesquisas, envolvimento dos problemas do quotidiano, desenvolvendo capacidades científicas, valores e atitudes, de modo a que a escola crie uma ligação entre o ensino, a inovação e a investigação, levando a que os alunos compreendam o que é realmente as ciências. A área da matemática depara-se com um programa que apresenta uma organização onde são respeitados três domínios: números e operações, geometria e medida e o domínio da organização e tratamentos de dados. Segundo, Damião & Festas (2013), este programa está organizado de forma progressiva, pois os alunos dependem da aprendizagem de uns conteúdos para desenvolver outros. Será importante salientar que, as disciplinas de português e matemática sofreram alterações no programa, entrando em vigor no ano letivo de 2013/2014, englobando objetivos e descritores de desempenho. No Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro e o Despacho n.º 10873/2012, de 10 de agosto encontra-se referida a criação de grupos de trabalho para a reformulação dos programas das respetivas disciplinas.

Nas unidades curriculares principais, descritas anteriormente, os professores e alunos dispõem de um manual escolar de acordo com a disciplina, que deve ser utilizado, na opinião da mestrandia, não para partir para um tema a trabalhar com os alunos, mas sim, como um instrumento que permite ao aluno consolidar conhecimentos, de modo a existir na sala uma “pedagogia da participação” e não uma “pedagogia da transmissão” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015, p.67). Deste modo, poderemos dizer que, os Professores, assumindo-se como gestores de uma turma, e “protagonista(s) da reconstrução curricular levada a efeito ao nível da escola, dos departamentos e da sala de aula”, devem trabalhar cooperativamente com a família, com os colegas e com o restante meio, de modo a tornar o seu currículo expansivo (Leite, 2010, p.12). A LBSE também defende que, o envolvimento dos pais na escola, traduz-se em vantagens para todos, pois cria um trabalho de cooperação em prol dos educandos (idem).

O professor tem ainda a seu cargo, tal como já foi referido no presente capítulo, a gestão do currículo, pois apesar das metas e programas que lhe são dispostos, é necessário organizar-se, de modo a planificar quando vai ensinar, o que vai ensinar, como vai ensinar, de forma a motivar e ir ao encontro das dificuldades e interesses da sua turma (Roldão,1999). Assim, deve reajustar a sua prática criando a possibilidade de “se trabalharem programas educativos com diferentes grupos; variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo e a necessidade de não rigidificar as soluções encontradas” (Diogo & Vilar, 2000, p.20), pois o modo como este ensina, é uma base muito importante, sendo assim também, “missão” do professor captar a atenção dos seus alunos e motivá-los para a aprendizagem, para que de certa forma, não encarem a escola como uma obrigação, mas sim que sintam vontade de participar nas aulas e de aprender livremente (Roldão, 1999).

5. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS

Em consonância, é possível então afirmar que, o educador/professor têm ao seu dispor, um quadro teórico sobre modelos curriculares que assumem premissas políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um determinado contexto, permitindo que o profissional educativo, possa refletir sobre esses modelos e ajusta-los ao seu grupo/turma, de forma a conseguir contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças.

Deste modo, os modelos de aprendizagem utilizados, no discorrer da PPS, foram uma mais-valia no seu processo de formação, pois foi necessária uma reflexão e avaliação constante, de forma a compreender se as características selecionadas dos modelos de ensino estavam a corresponder positivamente às características do grupo/turma na qual a mestranda se integrou. Assim a mestranda poderá dizer, que embora utilizados em contextos diferentes, alguns dos métodos que colocou em prática, foram comuns nos dois níveis de educação (EPE e 1.º CEB).

O Movimento da Escola Moderna (MEM), fundado por Freinet (Gonzalez, 2003), privilegia a cooperação entre os diversos atores educativos, enfatizando as suas relações para construir o conhecimento (Niza, 2013). O MEM relaciona-se diretamente com o socio construtivismo, pois aposta numa aprendizagem social que, segundo Niza (2007), ao termos uma visão sociocêntrica da educação, fazemos com que, “a interação ganhe progressivamente qualidade no desenvolvimento dos educandos” (idem, p.125). O MEM assenta assim “(...) num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2007, in Oliveira-Formosinho, 2007, p.142). Quanto à gestão dos materiais, do tempo, das atividades e do espaço envolvente, o MEM assenta a sua filosofia educativa nas possibilidades de

a criança desenvolver pessoalmente e socialmente numa visão democrática que garante a sua participação que estabelece uma relação entre a sala e o meio que rodeia a criança (idem). Deste modo, e de forma a sustentar este modelo, existem assim instrumentos que se destacam, de forma a apoiar a execução deste, sendo alguns deles, o mapa de presenças, mapa de tarefas e diário de grupo/turma como a mestranda irá revelar ao longo do terceiro capítulo. A nível de espaço, este modelo pedagógico organiza-se em seis áreas primárias de atividade, que não são fixas e que podem ser adaptadas aos interesses das crianças. Toda a sala de atividades/aula, reúne um espaço que poderá ser ajustado, de modo a serem realizadas atividades em grupo e reuniões semanais.

Tendo em conta Craveiro (2007), a responsabilidade, a cooperação, o espírito livre, a documentação e a afetividade são alguns dos princípios básicos deste modelo, tendo como foco central a criança, as suas necessidades e interesses. Deste modo, os educadores/professores devem promover atividades em que as crianças aprendam através da ação, partindo à descoberta (Costa, 2006). Assim sendo, tanto o educador como o professor entendem que não é possível ensinar ignorando os conhecimentos prévios das crianças e que, para conseguir atingir os resultados a que se propõem, devem partir destes conhecimentos para que, deste modo ocorram aprendizagens significativas.

O modelo High-Scope, utilizado pela mestranda na PPS de EPE, tem como núcleo o plano, a ação e a revisão (planear-fazer-rever), permitindo às crianças assumirem-se como protagonistas de toda a ação educativa, sendo encarada como um ser, que se auto constrói através de ações. Isto é, da forma como a criança reage, relativamente às situações que vão surgindo, pois, segundo Hohmann & Weikart (2011), o fundamental objetivo desta metodologia prende-se no apoio da capacidade que cada criança tem, para que possa desenvolver proficiências que lhes possibilitem realizar aprendizagem através da ação. Estes autores referem ainda, cinco suportes que sustentam este modelo, sendo estes: a aprendizagem pela ação; a rotina diária; as interações adulto-criança, o

contexto saudável de aprendizagem e a avaliação. Aos olhos da mestrandia, este modelo enriquece mais ainda, devido ao facto, de a ação poder ser “iniciada pelos adultos, mas permitindo às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual” (Hohmann & Weikart, 2011, p.20).

No que concerne ao 1.º CEB, destaca-se a pedagogia participativa que se centra “nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente no desenvolvimento do processo educativo” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015, p.10) e que tem como principal foco a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos. Deste modo, os alunos não são considerados como meros executores, tal como acontece na educação tradicional, mas sim como atores do seu próprio conhecimento, uma vez que são “pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação” (ibidem). Este modelo pedagógico torna-se assim um modelo complexo uma vez que pressupõem que o professor dê particular importância à escuta, ao diálogo e à negociação, características estas que vão ao encontro do construtivismo e sócio construtivismo, já referidos anteriormente, sendo que o ato de ensinar e aprender exige uma contextualização do quotidiano dos nossos alunos.

Concomitantemente, a educação tem ao seu dispor diversas metodologias que permitem aos alunos a “integração das crenças e dos saberes, da teoria, da prática, da ação e dos valores” de modo a que, se apropriem da cultura, à qual chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, p.20). Segundo Estanqueiro (2010), se os alunos realizarem as suas próprias ações ficam estimulados, simplificando o sucesso e fortalecendo assim a sua motivação. De modo a que, a ação pedagógica decorra da melhor forma, é importante que tal como os alunos, os professores também se sintam motivados, sendo que a sua motivação influencia a motivação das crianças (idem). Importante será ainda referir que existem dois tipos de motivação, a extrínseca e intrínseca. Segundo Tapia (1997), a motivação extrínseca está relacionada com situações que levam os alunos a

querer como finalidade receber uma recompensa ou se evitar qualquer punição ou castigo. Em oposição, a motivação intrínseca, tal como refere Arias (2004), corresponde a situações em que não há recompensa deliberada, ou seja, relaciona-se com tarefas que satisfazem por si só a criança.

Assim, se o professor pretende estabelecer, juntamente com os seus alunos, um ambiente propício ao sucesso destes, será necessário que não se baseie apenas no currículo, mas na importância de criar “pontes entre o aluno e a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p.23). A diferenciação pedagógica, será então, algo a ter em consideração, onde o profissional educativo confere a atenção individualizada que cada aluno necessita, intervindo nas áreas onde cada um sente mais dificuldade, pois, “a diferenciação reside, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Cadima et.al, 1997, p.14). Sendo assim, é função deste reconstruir e reorganizar a estrutura de ensino-aprendizagem tomando a diversidade como referente e não como desvio (Roldão, 2006). Para que isto aconteça é necessário que o professor dê voz aos seus alunos, forma a poderem partilhar ideias, tomar decisões, assumir responsabilidades e trabalhar em grupo e de forma individual, obtendo assim oportunidade de recolher informação sobre as dificuldades com que se deparam os seus alunos, encaminhando-os, para que as ultrapassem com êxito (Tomlinson, 2008). Assim, o professor poderá trabalhar ativamente, em prol de crianças que, com o passar dos tempos, serão cada vez mais autónomas solucionando mais facilmente os seus problemas (Morgado, 1999).

Pensando que toda a escola existe na sua vertente inclusiva, é necessário criar “condições para que a diferença e a diversidade não sejam vistas como problema, limite ou impossibilidade”, mas que altere e transforme essa multiplicidade em “oportunidades de inclusão e de aprendizagem para todos” (Castanheira, 2007, p.32).

De modo a se estabelecer o ambiente educativo propício à aprendizagem ativa, torna-se fulcral que o professor transmita à turma um

espírito de cooperação e colaboração, onde os alunos respeitam as opiniões e as dificuldades dos colegas, pois tal como refere o Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto, “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania”. Neste seguimento, poderá dizer-se que a aprendizagem cooperativa é um método onde “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes e Silva, 2009, p.4). Este modelo pretende que os alunos participem ativamente na “construção e na prática de regras e de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto). Consequentemente, e em consonância com os mesmos autores, é necessário que as crianças se entreajudem, trabalhem em grupo, troquem opiniões, adquirindo assim efeitos sociais, psicológicos e avaliativos, uma vez que, “o modelo de aprendizagem cooperativa não é apenas resultante de um pensamento pedagógico” (Arends, 1995, p.365).

A metodologia do trabalho de projeto, pode ser definida como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (Katz & Chard, 1997, p.30). Deste modo, o trabalho de projeto, o interesse das crianças e o próprio desenvolvimento influencia a durabilidade do trabalho, podendo durar uma semana, uns meses, ou até mesmo o ano inteiro, podendo ser integrado no currículo de inúmeras formas, dependendo do contexto. O projeto, segundo Vasconcelos (2005), apresenta assim quatro fases: definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; avaliação/divulgação, em oposição, Katz e Chard (1997), considera que existam apenas três fases: planeamento e arranque; desenvolvimento do projeto; reflexões e conclusões. O tema pode ser sugerido pelo Educador/Professor, ou pode surgir do interesse das crianças. Assim sendo, esta metodologia pode ser concretizada

individualmente, em pequenos grupos, ou em grande grupo, estando sempre presente no desenvolvimento, a ação do educador/professor (Ferreira & Santos, 1994). Em todo este processo, o profissional educativo assume uma postura de guia e incentiva as crianças a participarem na elaboração de todos os trabalhos, trazendo materiais para a sala, “livros, atlas, e outros suportes, quer documentais, quer informáticos” (Craveiro, 2007, p.116) e integrando os próprios pais no trabalho (Katz, 1997). Assim, esta metodologia “é realizada por grupos de trabalho, onde a teoria e a prática são dinamizadas numa investigação no terreno e na sala”, tendo como objetivo desenvolver nas crianças, competências diversas como aprender a observar, refletir, questionar-se imaginar, agir e completar as tarefas às quais se propuseram (Ferreira & Santos, 1994, p.50).

Neste processo de aprendizagem, a avaliação constitui um fator importante como todas as outras fases do processo, pois através desta, o professor consegue ter uma visão mais ampla de todo o desenvolvimento das crianças e, as crianças/alunos conseguirão refletir e compreender o que foi mais simples, o que foi mais trabalhoso, quais os aspetos que correram bem, quais poderiam ter corrido melhor e o que aprenderam com o projeto, fazendo também nesta análise, uma retrospeção, sequenciando todas as fases do trabalho, considerando porque é que todas elas são importantes, e como todas elas, divididas, se transformam num todo.

Na EPE, de acordo com o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, a avaliação do educador deve ser realizada de forma integrante, tendo em conta a sua intervenção, os processos e o ambiente educativo, assim como o desenvolvimento do seu grupo de crianças, refletindo sobre o seu planeamento.

Similarmente, Ferreira e Santos (2007), assevera que, a avaliação é um instrumento muito importante para o Professor, pois a avaliação tem que ser vista, “não como um fim, mas um meio”, não pretendendo eliminar alunos, mas sim conseguir que os alunos atinjam os objetivos do ensino básico (idem, p.62). Apresenta-se, então, como “diagnóstica, formativa e sumativa”, cada uma com diferentes funções que envolvem um resultado

final (DN n.º 1, 2005). A avaliação diagnóstica permite “a diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração do aluno”, podendo ser utilizada em qualquer momento letivo, caso seja articulação com a avaliação formativa (idem, p.72). No que concerne à avaliação formativa, esta arroga como essencial objetivo, as dificuldades dos alunos de forma constante, de modo a intervir de forma atempada, com vista a melhorar o processo do aluno (Ferreira, 2007). No que diz respeito à avaliação sumativa, complementa a “avaliação diagnóstica e formativa”, globalizando o desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes de cada aluno (Pais & Monteiro, 2002, p.27). Constata-se, assim, que no processo de ensino-aprendizagem a avaliação implica ter o que as crianças sabem, o que desenvolveram e a componente de ensino, com base nos processos e não apenas nos resultados, pois é através do desenvolvimento das crianças que se procederá a avaliação do papel do educador/professor.

CAPÍTULO 2 - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A forma como o espaço e o tempo são geridos têm “efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à gestão” (Arends, 2008, p.85). Deste modo, e tal como referido no capítulo anterior, o educador/professor terá que observar e problematizar de modo a intervir no real. No presente capítulo irão ser caracterizadas as instituições de estágio onde foi desenvolvida a PPS na EPE e no 1.ºCEB, e posteriormente uma reflexão sobre a metodologia que sustentou toda a prática pedagógica da mestranda.

1. CONTEXTO DO CONTEXTO EDUCATIVO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

A instituição de estágio na valência da Educação Pré-Escolar é uma instituição de ensino público, ou seja, tutelada pelo Ministério de Educação e Ciência. Esta instituição educativa comporta boas instalações, dois pisos, que integram três salas de atividades de jardim-de-infância, oito salas de 1.º CEB; uma biblioteca que dispõe de boas condições e bons recursos - livros, computadores, uma televisão e algumas mesas e cadeiras para as crianças - um espaço polivalente; um ginásio; dois balneários (um para crianças do sexo feminino e outro para crianças do sexo masculino); um gabinete de receção, onde se encontra o telefone da escola; um elevador; uma sala dos professores/educadores; uma sala de educação especial; uma instalação sanitária que é utilizada pelas crianças do jardim-de-infância, dispendo de lavatórios e sanitas de tamanho adequado à faixa etária (permitindo às

crianças uma maior autonomia), contendo também um chuveiro e um armário para arrumação de artigos de higiene; duas outras instalações sanitárias estão adaptadas para crianças e adultos com mobilidade reduzida; duas dispostas para adultos e as restantes (duas) são disponibilizadas para as restantes crianças; uma arrecadação, para arrumação de materiais diversificados; existem também dois recreios exteriores, sendo que um deles é utilizado pelas crianças do Pré-Escolar e o outro, pelos alunos do 1.ºCEB, estando o primeiro equipado com alguns materiais de psicomotricidade e este último com duas balizas fixadas ao pavimento. Contudo, a utilização do espaço exterior só é possível dependendo das condições atmosféricas, pois quando estas não se encontram favoráveis, as crianças brincam no polivalente, que é consideravelmente pequeno, tendo em conta o número de crianças que a instituição acolhe. A instituição apresenta ainda um refeitório partilhado pelas duas valências educativas, em horários distintos, pois o espaço não é suficiente para que as crianças façam as suas refeições em simultâneo. Este refeitório possui ainda uma cozinha equipada e preparada para a confeção dos alimentos, disponibilizando ainda, refeições para outras instituições educativas do agrupamento.

O grupo da Educação Pré-Escolar

O grupo de Educação Pré-Escolar é um grupo heterogéneo, constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Entre estas vinte e cinco crianças, onze já pertenciam ao grupo no ano anterior, dez frequentam pela primeira vez a Educação Pré-Escolar e as quatro restantes frequentaram anteriormente outras instituições de ensino.

De acordo com as características urbanas que envolvem a instituição e, através das informações individuais dos alunos, concluiu-se que vinte e duas crianças habitavam em apartamentos e apenas três habitavam em moradias. As crianças, habitualmente deslocavam-se para a escola de carro, sendo uma minoria as que se deslocavam a pé e no total demoravam entre três a 30 minutos de casa à escola.

Quanto à constituição do agregado familiar, vinte e três das crianças viviam com os pais, uma vivia com a mãe e os irmãos e outra residia com a mãe e a avô. Relativamente ao número de irmãos, sete das crianças não têm irmãos, sete têm dois irmãos e onze crianças têm apenas um irmão.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, verificou-se que uma minoria ingressou no ensino superior. Relativamente às profissões desempenhadas, foi relevante evidenciar o número de pais que se encontravam desempregados, sendo este, sete mães e quatro pais. As famílias são um elemento fundamental na vida das crianças e, de acordo com Hohmann & Weikart, os/as educadores (as) “podem “agarrar” as famílias fazendo-as sentirem-se desejadas e bem aceites no contexto” do jardim-de-infância (Hohmann & Weikart, 2009, p.117). Partilhar com as famílias as atividades do jardim-de-infância, planejar reuniões informais e reconhece-las como elemento importante na educação das mesmas, faz com que este grupo social se sinta mais importante, se sinta mais motivado e envolvido na vida “escolar” dos seus filhos/netos/sobrinhos, despertando assim entusiasmo para uma participação direta com a educação no jardim de infância.

Segundo Davie, Marques e Silva (1997, p.24), “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento”, pelo que a relação entre o jardim-de-infância e a família deve ser harmoniosa para que o processo educativo seja eficaz, considerando a educação pré-escolar como complementar da educação familiar, não devendo assim funcionar sem a família e vice-versa, pois juntas promovem o desenvolvimento social e educacional das crianças. No caso em pauta, as famílias do grupo de crianças foram sempre demonstrando o interesse e dedicação que tinham pela educação das crianças, participando em todas as atividades para as quais iam sendo convidadas, tanto a nível de educação como a nível dos diferentes eventos que iam surgindo na instituição. Eram interessadas e recetivas, participando ativamente nas reuniões de pais e colaborando com a instituição sempre que necessário. Ainda na mesma linha de pensamento, Vara refere que “a família constitui o primeiro, o mais fundante e o mais importante grupo social de toda a pessoa, bem como o seu quadro de referência, estabelecido através das

relações e identificações que a criança criou durante o desenvolvimento” (Vara, 1996, p.8). Assim sendo, a família forma um grupo social que tem um papel muito importante na vida da criança, pois vai modelando e programando o comportamento e o sentido de identidade ao crescerem juntas. Um dos problemas atuais é a falta de tempo que as famílias têm para se dedicarem às crianças, e estas entram cada vez mais cedo para o jardim-de-infância. Deste modo, o trabalho tem vindo a exigir cada vez mais da sociedade, o que impede que os pais tenham tempo para os seus filhos. Segundo Charmeux (2000), a escola é uma forma da criança se privar ou não, pois é nessa instituição onde ela constrói os seus segredos, onde os pais estão longe e ela vê-se sozinha nas realizações, cumprimentos de tarefas, regras e outros momentos que vivência na sala de atividades.

Ainda a nível sociológico, é imprescindível a preocupação, relativamente a algumas crianças, tendo em conta que, havia uma criança cujos pais eram cegos, uma outra cuja mãe era surda e comunicava através de língua gestual, existia também uma criança de etnia cigana, uma criança com dificuldades a nível fonético e a uma outra à qual foi diagnosticado um quisto no cérebro, provocando-lhe assim alterações do ciclo de sono, alguma instabilidade e falta de concentração.

De modo a realizar um correto planeamento das atividades, é importante que o educador tenha como prioridade as crianças e para tal, deve compreender as características evolutivas da faixa etária do grupo que orienta, entendendo que cada grupo é único, e que cada criança também o é. Todos os educadores devem ter em atenção os interesses e necessidades das suas crianças, logo, salvaguardar a importância da atenção individual que deve prestar a cada uma. O educador deve intervir, de modo a promover uma diferenciação entre as crianças para que seja possível agir nas áreas onde cada criança sente mais dificuldade, pois, segundo Przesmycki (1991) a pedagogia diferenciada é uma pedagogia composta por processos - aplica um quadro flexível onde as aprendizagens são explicitadas, para que as crianças aprendam, segundo os seus próprios percursos de apropriação de saberes, ou seja, não é o que o educador transmite que é importante, mas sim aquilo que

as crianças relativamente aprendem e as diversas formas como o fazem. De acordo com Niza “somente uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá concretizar os princípios da inclusão” (Niza, 1996, p.56). Portanto, a diferenciação e a inclusão são dois conceitos que, sob o meu ponto de vista são inseparáveis, sendo que diferenciar é, segundo Perrenoud (2000), tornar acessível a todos, um currículo comum, respeitando o ritmo de cada criança e utilizando estratégias lógicas e significativas. É importante destacar ainda, que inclusão, significa fazer parte de algo, mas para além de um simples “fazer parte de...”, é necessário que quem inclui também aceite e quem é incluído se sinta na verdade acolhido pelo grupo. Portanto, mais do que incluir é importante integrar, porque mais do que acolher a criança, é importante fazer com que ela se sinta bem, sinta que faz parte do contexto que a rodeia, que é estimada, tendo na verdade que se identificar com os restantes. Para que haja diferenciação pedagógica, o educador tem ainda o dever de proporcionar momentos de cooperação, pois, segundo Fontes e Freixo (2004), a aprendizagem cooperativa facilita as relações intergrupais, desenvolvendo a afetividade e a cognição das crianças. Cabe então ao educador criar grupos heterogêneos para que todos possam dar o seu contributo, promovendo motivação e atitudes positivas nas crianças.

O grupo encontrava-se no estágio pré-operatório ou de inteligência simbólica, segundo, Papalia, Olds e Feldman (2001), Piaget organiza o desenvolvimento cognitivo da criança em quatro estádios distintos: o estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, a fase das operações concretas e a fase das operações formais (ou abstratas). O grupo em questão, é heterogêneo, mas caracteriza-se por ser ativo, comunicativo e interessado. As crianças gostam de ajudar o adulto, mesmo sem serem solicitadas, tomam iniciativa e são empenhados na resolução das diversas tarefas. Têm alguma dificuldade em esperar pela sua vez e partilhar, criando algumas situações de conflito. O grupo já se encontrava ambientado à sala de atividades, o que facilitava a orientação e organização espacial. São também crianças autônomas na alimentação e higiene, até mesmo as crianças de três anos. Quanto à linguagem verbal, todas as crianças se expressavam facilmente, as mais

pequenas, conseguem construir frases longas e ordenar as palavras corretamente.

Nas atividades motoras, tinham facilidade em realizar diversos exercícios físicos.

Relativamente à motricidade fina foi necessário continuar a promover atividades como o recorte, o desenho e a pintura.

O ambiente educativo na Educação Pré-Escolar

A organização do ambiente educativo no jardim-de-infância fica a cargo da educadora de infância. Esta prepara o espaço físico e organiza o tempo e o grupo de crianças, de acordo com as atividades que irão decorrer. Segundo Brofenbrenner (1981), existe um conjunto de forças e sistemas que formam o quadro educativo e que não funcionam se forem usados separadamente, pois a compreensão da dinâmica do grupo só é entendida a partir dos quatro elementos seguintes, que formam um objetivo comum. Os quatro elementos são: o espaço; o tempo; as atividades e os papéis sociais dos atores (crianças, educadora de infância, assistente operacional e restante comunidade educativa). Deste modo, o ambiente educativo é o reflexo do trabalho da educadora, uma vez que, de acordo com Zabalza:

“a forma como organizamos e administramos o espaço físico da nossa sala (...) constitui por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo (...) a forma como organizamos os espaços e cada uma das áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos das crianças”. (Zabalza, 1998, p.124)

Assim, o ambiente educativo deve estar organizado tendo em conta o contexto no qual se insere, para que, decorram atividades que desenvolvam de

forma holística, aprendizagens significativas nas crianças. Numa sala de jardim-de-infância, o espaço e o tempo são fundamentais na ação educativa.

As crianças do grupo realizavam as suas tarefas em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente. O grupo reunia-se todas as manhãs para o acolhimento e ao longo do dia, para momentos de diálogo, definir regras, escutar histórias, praticar atividades físicas, sessões de dança, realizar dramatizações, jogos cooperativos, cantar canções, desenvolver experiências, planificar e avaliar o dia. Para além de se reunirem em grande grupo, havia também necessidade de trabalharem em pequenos grupos, de modo a desenvolverem outras atividades, reunindo-se por gostos que eram comuns, por afinidade e outras vezes por idade. Prevalecia também, a necessidade de trabalharem individualmente, em momentos de expressão plástica, como pintura, e na realização de registos de histórias através do desenho e marcação da presença. Contudo, existiam outros momentos onde as crianças se reuniam em grande grupo, tais como, os momentos de recreio, de higiene, refeições e na componente de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Relativamente ao espaço, este deve estar bem organizado, ter uma forma lógica com materiais devidamente identificados e de fácil acesso às crianças, pois, de acordo com Hohmann e Weikart “As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e a possibilidade de locomoção entre os diferentes espaços (Hohmann & Weikart, 2009, p.13). A sala continha uma grande parede de vidro que permite que seja emitida luz natural ao longo do dia; as paredes permitiam que fossem fixadas, de forma segura, as produções das crianças e existia dois armários para guardar diversos recursos; um quadro branco, que devido ao seu tamanho retirava um pouco de espaço vertical; computadores; uma secretária para a educadora; quatro mesas, adaptadas para as crianças, sendo que uma era muitas vezes utilizada pela educadora e pela assistente técnica operacional; existiam ainda outros recursos atrativos e seguros que se encontravam em bom estado de conservação e que eram substituídos por outros que iam surgindo. Devido à falta de verbas, os pais e a educadora contribuía com alguns materiais para que as crianças se sentissem mais confortáveis e para melhor funcionamento

da sala de atividades (lenços, toalhas, marcadores, lápis...). A sala encontrava-se organizada por diversas áreas de interesse, sendo estas, a área de jogo simbólico, jogo de mesa, expressão plástica e modelagem, informática, biblioteca, construções e área de reuniões. A área de jogo simbólico era composta por materiais, que permitiam o jogo do “faz de conta”, tais como: uma cama; um fogão; tábua de engomar; carrinho com bonecas, entre outros, permitindo que as crianças recriassem situações do cotidiano, assumindo personagens com as quais se relacionavam diariamente, tais como o pai, a mãe e os irmãos. Na área dos jogos de mesa as crianças construía puzzles e tinham acesso a múltiplos jogos de enfiamento, associação, ordenação, sequências, memória, formas geométricas, entre outros, permitindo que desenvolvessem o raciocínio lógico matemático, a motricidade fina e onde se poderia assistir a um espírito de cooperação entre as crianças, pois elas ajudavam-se de forma a conseguirem corresponder ao objetivo do jogo. A área de expressão plástica e modelagem continha um cavalete, tintas diversificadas, pincéis, papel manteigueiro, plasticina, formas e uma mesa, permitindo assim, que as crianças pudessem pintar livremente, modelar e realizar recortes e colagens. A área de informática, era composta por dois computadores, sendo que, um deles era utilizado também pela educadora e, apenas esse, se encontrava acessível à internet. Ambos continham jogos lúdico-didáticos e programas como o *paint*, sendo estes softwares explorados pelas crianças de forma muito entusiasta, pois algumas delas não tinham computador em casa. Esta área, também era utilizada em momentos de pesquisa, apresentação de histórias e para visualização de vídeos e filmes. A área de leitura, sustentava um armário com diversos livros, dois sofás e alguns fantoches, permitindo que as crianças brincassem nesta área, folheando livros, observando os grafemas e lendo as imagens, dramatizando também algumas histórias através da manipulação dos fantoches. As construções, era uma área onde predominava mais o sexo masculino, pois os rapazes desfrutavam das construções com blocos, as brincadeiras com animais e as corridas com os carrinhos num tapete onde estavam desenhadas estradas. A área das reuniões, englobava três mesas redondas, que tinham lugares fixos e que também era utilizada para as

crianças realizarem outras tarefas. Em momentos de grande grupo utilizavam não só estas mesas, como também o chão da sala, onde se sentavam em roda para dialogar.

Tal como defende Cardona, (1992, p.9),

“a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaciotemporal bem definidas, que permita á criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala”.

Portanto, é importante referir, que as áreas criadas na sala de atividades não eram fixas, mas sim adaptadas de acordo com as necessidades e interesses do grupo, existindo assim a possibilidade de criarem novas áreas, sendo esta uma forma de participarem na organização do espaço que é delas.

Em relação à gestão do tempo na sala do jardim-de-infância, este deve ser planeado, tendo como principal foco as necessidades e interesses das crianças e seguindo uma sequência lógica e organizada, contendo momentos de movimento e relaxamento, atividades de grande grupo, pequenos grupos e individuais, respeitando sempre o ritmo de cada criança. A existência de rotinas também é importante, pois permite que a criança inicie a sua compreensão do tempo a nível diário (ontem, hoje, amanhã), a nível semanal, mensal e anual. Neste sentido, tal como Hohmann e Weikart referem, “os elementos da rotina diária são como pegadas num caminho”, levando as crianças a organizarem-se ao longo dos dias e não necessitarem de questionar “o que vamos fazer a seguir?” porque na verdade já sabem (Hohmann & Weikart, 2009, p.224).

A rotina do grupo de crianças estava organizada em dois momentos: o momento da manhã e o momento da tarde, embora as rotinas tivessem um horário previsto, este podia sofrer alterações, de acordo com os interesses das crianças e as atividades pontuais que pudessem surgir na escola.

As atividades iniciavam-se às 9h00min, dando-se assim o momento de acolhimento, onde as crianças entravam na sala de forma organizada,

sentavam-se nos seus lugares, cantavam a música do “Bom dia”, verificavam no calendário com fotografias quem eram as crianças responsáveis pelo dia (sendo, normalmente uma das crianças mais novas e uma mais velha), davam seguimento à marcação de presenças, ao preenchimento do calendário mensal e do tempo meteorológico. Até às 9h30min, realizavam também o planeamento do dia. Das 9h30min até às 10h15min eram realizadas atividades orientadas. Das 10h15min às 11h00min as crianças realizavam a sua higiene pessoal, lanchavam e brincavam no recreio, estando sempre presente a educadora e/ou a assistente operacional da sala. Às 11h00min as crianças regressavam à sala de atividades e davam continuidade às atividades iniciais ou eram iniciadas novas atividades orientadas. Às 11h50min as crianças procediam novamente à higiene pessoal e iam almoçar. Após o almoço regressavam ao recreio, exceto à quinta-feira, pois tinham o projeto “Música em Redor” proposto pela Câmara Municipal. Às 14h00min o grupo de crianças realizava na sala novas atividades orientadas e por voltas das 14h30min sucediam-se as atividades de jogo espontâneo. Às 15h30min começavam a arrumar todas as áreas e seguia-se a avaliação do dia. Às 16h00min algumas crianças eram entregues aos responsáveis para irem para casa, as restantes continuavam no jardim-de-infância nas AAAF, ficando a cargo das assistentes operacionais nas respetivas salas de jardim de infância. As crianças efetuavam a higiene pessoal e lanchavam às 16h00min, ficando de seguida a brincar na sala até a hora dos pais ou respetivos responsáveis as irem buscar.

A equipa educativa era formada por docentes e não docentes, contudo, todos eram importantes para que todo o ambiente educativo funcionasse positivamente, não só no espaço de jardim-de-infância, mas sim em toda a escola.

A instituição era composta por três educadoras de infância, nove professores do 1.º CEB, dois professores de Educação Especial, professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.), uma Coordenadora Pedagógica e um Diretor. Quanto ao pessoal não docente, existiam oito assistentes técnicas operacionais, sendo que, três se encontravam na valência de jardim-de-infância.

A educadora de infância, responsável pelo grupo, desenvolvia a sua atividade letiva no horário das 09h00min às 16h00, contendo este, uma pausa para almoço das 12h00min às 14h00min. A assistente técnica operacional tinha um horário das 8h30min às 17h00min, sendo que, a hora de almoço era entre as 13h00min e as 14h00min.

O grupo de crianças encontrava-se inserido em diversos projetos proporcionados pela Câmara Municipal e pelo Agrupamento de Escolas e por Instituições do conselho dos quais irá ser realizada uma sucinta análise. O projeto *Os Bichos*, por ir ao encontro dos interesses das crianças do grupo, foi escolhido pela educadora cooperante. O projeto tinha como entidade responsável a Fundação de Serralves, contou com dez sessões em que cinco das quais se realizaram na sala de atividades e as outras cinco em Serralves e tinha como objetivos: utilizar regras básicas de segurança e adoção de uma atitude atenta em relação ao meio ambiente, no relacionamento com os animais; fomentar nas crianças atitudes de respeito pela vida e pela Natureza; desenvolver a capacidade de atenção; desenvolver estruturas de representação-comunicação; desenvolver estruturas psico-motoras; desenvolver o sentido (inato nas crianças) de deslumbramento e entusiasmo com a novidade, a beleza e o maravilhoso e estimular e fortalecer o imaginário e a criatividade. O projeto *Música em Redor* era um projeto relacionado com a Expressão/Educação musical, visando um trabalho de exploração de sons e ritmos, em que a criança produzia espontaneamente. Foi um projeto que se organizou em dois blocos sendo estes, os jogos de exploração e construção de instrumentos. Por fim, o projeto *Porto de Crianças*, teve a duração de um ano letivo e tinha como principal objetivo educar as crianças para uma postura de curiosidade em relação ao que as rodeava e às diferentes formas de expressão. Deste modo, as crianças do grupo tinham visitas de estudo regularmente em que participavam em oficinas e atividades de educação ambiental. Foram desenvolvidos com as crianças do grupo outros projetos, que se realizaram na sala de atividades, desenvolvidos pela mestrandia e pelo ser par pedagógico que irão ser analisados posteriormente no capítulo três do presente relatório.

2. CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO

A instituição de estágio na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico era uma instituição de ensino público. Era composta por um grande espaço exterior comum às duas valências, Pré-Escolar e 1.º CEB, possuidor de um campo de jogos para as crianças brincarem; um coberto, que as abrigava nos dias em que havia precipitação, permitindo-lhes que brincassem no exterior; e proporcionava também uma grande vista para o mar. A escola, dispunha ainda de dois edifícios: um mais antigo (construído em 1976), outro mais recente (inaugurado em 2010). O primeiro, era constituído por: quatro salas de aula; uma reprografia; uma sala para a coordenação; seis instalações sanitárias e duas arrecadações. O mais recente, dispunha de sete salas (sendo que três destas pertenciam ao Jardim de Infância); uma sala de professores, que também era utilizada como sala de apoio ao estudo; uma instalação sanitária para professores; uma outra instalação sanitária (unissexo) para as crianças da educação pré-escolar e duas arrecadações. Existia, ainda, entre os dois edifícios, um outro, mais pequeno, onde se situava a cantina, que continha uma cozinha (embora as refeições fossem preparadas numa outra escola do agrupamento), uma arrecadação e uma instalação sanitária adjacente. É importante referir que, para realizar as atividades físicas desportivas as crianças tinham que se dirigir a um pavilhão exterior à escola que envolvia boas condições; a escola não detinha de nenhuma instalação sanitária para crianças de mobilidade reduzida, nem elevador.

Caraterização da turma

A prática pedagógica desenvolvida no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada numa turma de 3.ºano, constituída por vinte e três alunos, com crianças de oito anos de idade. Dois dos alunos encontravam-se destacados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, embora acompanhassem todo o programa habitual dos restantes alunos da turma, foi recentemente detetada Síndrome de Ásperger, num dos alunos, passando no início do segundo período escolar a ser realizado um trabalho mais

pormenorizado com este, para além do acompanhamento da professora de educação especial que se apresentou todas as quartas feiras de manhã na sala de aula para acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno. Vinte e dois dos alunos frequentavam a turma anteriormente, um dos alunos passou a fazer parte da turma apenas em novembro, pois encontrava-se numa turma de alunos do 4.º ano. Todos os alunos frequentavam o 3.º ano pela primeira vez.

De acordo com as características que envolvem a instituição e através das informações dos alunos, concluiu-se que dezoito alunos habitavam em apartamentos, três habitavam em moradias e dois em casas germinadas. Os alunos usualmente deslocavam-se para a escola de autocarro privado (ATL's) ou de carro, sendo que, os demais se dirigiam para a escola a pé ou de transportes públicos. Mais de metade dos alunos demorava até 10 minutos a chegar à escola. Relativamente ao agregado familiar, onze alunos viviam com dois elementos, nove alunos encontravam-se num agregado familiar de quatro ou mais elementos e apenas três moravam apenas com um elemento. A maioria dos alunos tinham dois irmãos, onze alunos tinham um irmão, cinco alunos tinham dois irmãos e três dos alunos não tinham irmãos.

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, verificou-se que, relativamente ao contexto anterior, existia um resultado díspar, pois, treze pais frequentaram o ensino superior. Pode considerar-se também que devido às suas profissões, estes alunos se enquadravam num nível socioeconómico um pouco acima da média.

As famílias são um elemento importante na vida das crianças, de acordo com Ferreira e Santos, (2007, p.94), “quando a escola e a família estão completamente envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados”. Ainda na mesma linha de raciocínio, o Projeto Educativo (2012-2015, p.30) desta instituição aludia que, “a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos é condição fundamental para o sucesso educativo”. Em suma, o professor deve, de forma gradual, fomentar um trabalho colaborativo, para que os pais/familiares tenham um maior nível de participação nas

atividades dos alunos, criando-se assim momentos preciosos de interação entre escola-família, contribuindo para uma atmosfera educativa positiva, uma vez que, segundo (Marques, 1997, p.20) “quando os pais e professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais mais bem informados acerca da educação e da escola”. As famílias destes alunos sempre se mostraram extremamente preocupadas, tanto a nível de comportamento dos alunos como de resultados escolares, contactando a professora, colaborando também de forma muito ativa nos projetos desenvolvidos pela turma e pela escola. No geral, e de acordo com a observação e com o Projeto Curricular de Turma (PCT) tanto a turma como os pais têm uma boa expectativa relativamente à escola.

A turma expunha um comportamento razoável, embora tivesse grande dificuldade em esperar pela sua vez ou aceitar a opinião do outro. Ajudavam-se mutuamente, mas por vezes, o espírito de competição prevalecia, relativamente à cooperação. Por consequência, foi notória a dificuldade de trabalhar em grupo. Estavam sempre dispostos a ajudar os adultos e destacavam-se na escola por serem a turma mais bem-comportada nas visitas de estudo. Os alunos do 3.ºA, deixavam-se envolver por tarefas que se relacionassem com tecnologias, natureza, com o dia-a-dia, apreciando tudo o que se passasse de diferente na sala de aula e fora desta, mostrando também interesse em expor certas “novidades” com as quais se deparavam no seu quotidiano. Quanto às dificuldades, a turma no geral, atingia bons resultados e mostrava capacidades para conseguir alcançar níveis cada vez melhores, porém, revelavam algumas lacunas no âmbito da escrita e aquisição de novos vocábulos. Na área da matemática, sobretudo exercícios de lógica e cálculo mental. Este cenário revela a necessidade de alguma atenção diferenciação pedagógica aquando da implementação do plano de aula, sem que necessariamente seja necessárias estratégias e avaliação distinta. Segundo Cadima (1997, p.14) “a diferenciação reside, na adequação das estratégias de aprendizagem de cada aluno” e ainda na mesma linha de pensamento, Roldão

(2006) alerta que, o professor deve reconstruir um processo de ensino-aprendizagem utilizando a diversidade como uma referência e não como um desvio. Cada aluno tem as suas necessidades, interesses e dificuldades, portanto o professor tem o dever de olhar para estas três dimensões por forma a promover o sucesso junto do aluno, pois tendo em conta, que a o dever da escola é incluir, é, de acordo com (Castanheira, 2007, p.32) necessário criar “condições para que a diferença e a diversidade não sejam vistas como problema, limite ou impossibilidade” mas sim, que se altere essa diversidade, em prol de “oportunidades de inclusão e aprendizagem para todos”.

Caraterização do ambiente educativo

A organização da sala de aula não passa apenas pela estrutura de um espaço físico, mas também pelo conjunto de atividades e comportamentos que nela afloram. Segundo (Doyle 1986, citado por Ferreira & Santos, 2007, pp.37-38), a sala de aula, acarreta seis caraterísticas que interferem nas atitudes do professor e dos alunos. A primeira, trata-se da “Multidimensionalidade”, que se refere à “quantidade e à qualidade dos acontecimentos que se passa na classe e entre os quais o professor tem que decidir a resposta a optar”, ou seja, o professor tem que tomar decisões emergentes, tem que ser de certa forma resiliente e responder de forma positiva face às adversidades que lhe possam surgir. Um segundo aspeto, é a “Simultaneidade”, isto é, tudo aquilo que é sincrónico, pois o professor é responsável pela sala e tem que monitorizar tudo o que se passa neste espaço, passando pela gestão do tempo, comportamentos dos alunos, conteúdos a lecionar e responder às necessidades/dificuldades dos alunos. Adjunto a este ponto anterior, e não menos importante, temos a “Imediaticidade”, dado que os acontecimentos na sala de aula, não acontecem só de forma sequenciada, mas também de um modo rápido, daí o professor ter que ser um elemento atento a tudo o que se encontra ao seu redor, para, de forma rápida, também conseguir responder aos acontecimentos que vão surgindo, isto é, comportamentos dos alunos, necessidades e interesses, para que os alunos não percam a motivação no decorrer da aula, pois os alunos

querem saber de algo naquele momento e se o professor adiar, o aluno pode perder o interesse. A “Imprevisibilidade” é desenvolvida por este autor, como sendo uma quarta dimensão, que tal como a “Multidimensionalidade”, obriga a que o professor seja flexível, pois, é impossível “prever o desenlace dos comportamentos”. De seguida, o autor, aponta a sala de aula como um “Lugar Público”, porque tudo o que se passa na sala de aula é assistido por todos aqueles que dela fazem parte, quer a turma, quer o professor. Por fim, temos a “Historicidade”, que está, intrinsecamente, inerente ao facto de cada turma ser única, cada turma ter a sua história, pois, depois do professor começar a conhecer bem os alunos com quem vai trabalhar, quando se começa a entregar de corpo e alma às suas aulas, dá por si a investigar, a batalhar, para que todos os seus alunos consigam construir o seu próprio conhecimento, encontrando juntamente com eles respostas às suas dúvidas e correspondendo aos seus interesses/necessidades, fazendo também com que entendam que os considera como seres únicos, construtores do seu próprio conhecimento.

A sala de aula é um lugar muito importante, pois é, neste espaço que dimana todo o processo de ensino-aprendizagem. A sala do 3.ºA, situava-se no edifício mais recente da escola, apresentando-se em boas condições, não só a nível de estrutura e conforto, como os diversos recursos que expunha. A sala tinha boa iluminação, dispondo de uma das paredes apenas em vidro o que é bom, pois está enriquecida de luz natural, mas que por vezes condicionava a visualização de algo que fosse apresentado no quadro. As paredes também foram pensadas para que os alunos e o professor pudessem fixar as suas produções. A sala apresentava, a nível de recursos, um quadro branco, marcadores e um apagador, colocando também, à disposição dos alunos e do professor, recursos de Tecnologia Informação e Comunicação (TIC), pois a sala dispunha de um projetor, um Quadro Interativo Multimédia (QIM), um computador com colunas áudio, sendo estes, elementos fundamentais nas escolas atuais, pois são recursos que, bem utilizados, permitem ao professor e aos alunos aceder a uma informação baseada na construção e na partilha. As mesas estavam dispostas em forma de “U”, de maneira a que, quando os

alunos eram propostos a participar em grande grupo, pudessem, de uma melhor forma dialogar.

Relativamente à gestão do tempo, a planificação era realizada de acordo com o interesse dos alunos, mas envolvendo-os de modo a conseguir enquadrar o Programa Curricular. As aulas iniciavam-se às 9h00min, os alunos entravam na sala, sentavam-se nos seus lugares e marcavam o dia no seu calendário. Às 10h20min lanchavam na sala de aula e por volta das 10h30min iam para o recreio. Às 11h00min voltavam para a sala e saiam para almoçar às 12h30min. Na parte da tarde, as aulas iniciavam-se às 13h45min e terminavam às 16h00min, à exceção da terça-feira, que terminava às 17h.30min. Quando terminavam as aulas os alunos dispunham das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ou atividades fornecidas pela Câmara Municipal. Depois das AEC, os alunos dispunham ainda da Componente de Apoio à Família (CAF) que era desenvolvida por duas animadoras sociais desde as 7h30min às 9h00min e entre as 17h30min e as 19h00min.

A equipa educativa é formada por docentes e não docentes, contudo, todos são importantes para que todo o ambiente educativo funcione positivamente, não só em sala de aula, mas também em toda a escola, pois, tal como refere (Formosinho, 2015, p.11) “a competência de ação, a vários níveis, tem a ver com uma integração e mobilização que se faz com reflexão e é mais produtiva se for acompanhada”.

O Centro Escolar era composto por três educadoras de infância, oito professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico, uma professora de Educação Especial e professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.). A escola tinha ao dispor sete assistentes técnicas operacionais, três auxiliares de educação na valência de jardim-de-infância e duas animadoras sociais. A professora titular da turma assumia o horário das 09h00min às 16h00 à exceção da terça-feira que termina às 17h30min, obtendo uma pausa para almoço das 12h30min às 13h45min.

A mestrandia irá realizar de seguida uma breve descrição dos projetos proporcionados pela Câmara Municipal e pelo Agrupamento de Escolas em que a turma estava inserida. O projeto *Amigos da Dádiva de Sangue* com a

duração de um ano letivo, pretendia incentivar os alunos à dádiva de sangue envolvendo os encarregados de educação e as crianças de forma a que estas não tivessem comportamentos de risco, que fizessem com que estas necessitassem de transfusões de sangue. O projeto *Por Terras da Maia*, também com a duração de um ano letivo, tinha como principal objetivo o conhecimento do meio envolvente por parte dos alunos. Contava com a vinda de uma funcionária da biblioteca à escola que realizava diferentes atividades com os alunos e com visitas de estudo permanentes pelo concelho. O projeto *PASSE* (Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar), tinha a duração de meio ano e era um projeto que pretendia incentivar os alunos para uma alimentação saudável. O projeto *Contos Contigo Conto*, com a duração de um ano letivo, tinha como objetivo principal incentivar os alunos para a leitura, em que estes requisitavam livros para ler numa biblioteca itinerante da Câmara. O projeto *Gestores de Palmo e Meio* integrado na disciplina LEM, tinha em vista a criação de normas para a melhoria dos comportamentos e atitudes nos diferentes espaços escolares e a angariação de fundos para a plantação de árvores na escola. Tinha também como objetivo, ensinar os alunos a gerirem a qualidade dos comportamentos e atitudes escolares, do ar da escola e do meio ambiente. A mestranda e o seu par pedagógico realizaram também com a turma outros projetos que irão ser alvo de reflexão e análise no capítulo posterior.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Um educador/professor, não deve limitar-se à atividade de transmitir conhecimento científico, mas sim tornar o seu processo profissional numa atividade investigativa com características suas, que sejam “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafetivo onde ocorre a ação pedagógica” (Cortesão & Stoer 1997, p.11), ou seja, durante

a sua prática pedagógica o educador/professor deve agir como alguém que investiga, questiona e que se desenvolve com as crianças, pares e comunidade escolar com a qual exerce a sua prática. Oliveira e Serrazina (2002), observam que “os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (Oliveira & Serrazinha, 2002, p.34), deste modo, a reflexão tem assim como objetivo, levar o profissional a repensar em todas as medidas que tem vindo a tomar no seu processo profissional a nível de estratégias e recursos, podendo deste modo vir a melhorar numa próxima intervenção. Assim, a mestranda pode considerar que, segundo Noffke & Somekh (2010), a investigação – ação é uma metodologia que procura um equilíbrio entre a teoria e a prática, podendo ser desenvolvida de diferentes formas, tendo em conta o contexto onde se sucedem as ações. Coutinho et.al (2009), também consideram que a investigação-ação pode ser classificada como um conjunto de metodologias de investigação que incluem sincronicamente a investigação/compreensão e ação/mudança pelo que promove o desenvolvimento profissional e funciona como uma tríade interligada representativa do processo de um profissional reflexivo onde se destaca a investigação e a ação, como um conjunto de fases/processos cíclicos e sequenciados que são a base de toda a investigação-ação: observação, planificação, ação e avaliação, como refere Latorre (2003).

A observação estabelece o critério transversal a todo o processo de intervenção educativa, pois esta permite “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar”, como a mestranda demonstrará no presente capítulo (Estrela, 1994, p.13). Efetivamente a observação permitiu à díade que a planificação fosse ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, auxiliando também todo o processo de avaliação. Contudo, é importante compreender que este processo, “implica mais do que uma percepção mais ou menos involuntária (...) a observação é uma actividade específica e necessária ao comportamento humano” (Parente, 2002, p.170). Neste contexto, a mestranda e o seu par pedagógico procederam à criação de alguns instrumentos de

observação destacando-se a entrevista, que permitiu recolher dados que de algum modo complementam os dados anteriormente recolhidos através da observação direta, guião de observação, o diário de bordo, que permitiu à mestranda recolher dados diariamente que foram uteis na elaboração das planificações semanais, a grelha de verificação de conhecimentos, no caso do 1.ºCEB, que permitiu uma análise mais profunda das produções efetuadas pelos alunos, sempre tendo em conta os objetivos delineados para cada atividade. O registo fotográfico, gravação de áudio e vídeo foram também instrumentos indispensáveis na observação de contextos naturais, permitindo uma análise através da repetição da realidade “pura”. As notas de campo e o diário de investigação foram também técnicas comuns aos dois contextos, permitindo anotar situações pontuais relevantes, que levavam de seguida a uma interpretação, ao levantamento de hipóteses e a reflexões, não apenas individuais, mas também em díade e com a educadora/professora cooperante. Foi realizada também, uma análise de documentos oficiais, pela mestranda em cooperação com o seu par pedagógico, tais como, as planificações da educadora/professora cooperantes, registos de avaliação das crianças, horários, atas, bem como, documentos pessoais, como por exemplo as fichas de identificação pessoal do aluno que permitiram ainda, um conhecimento mais integral de cada criança. Será importante também destacar o facto da mestranda e do seu par pedagógico terem analisado os documentos do PCG e do PE, sendo que esta análise reflexiva permitiu a elaboração de narrativas individuais e colaborativas, bem como foram extremamente importantes na elaboração dos guiões de pré-observação, que permitiram à mestranda antever possíveis imprevistos que poderiam acontecer ao longo das aulas práticas.

Nos dois contextos de estágio, a observação participante foi uma das técnicas mais utilizadas, pois observar os alunos de um modo mais profundo permitiu conhecer melhor a especificidade de cada um, descobrir as suas fragilidades e os seus interesses, levando assim, a um melhor acompanhamento no desenvolvimento de cada criança. Deste modo, a observação foi constante, não só nas atividades orientadas/aulas como também em momentos menos formais, como por exemplo o recreio. Ao longo dos estágios nas duas valências foram também utilizadas técnicas de conversação, criando-se grupos de discussão, compostos pelos pares/díades de

estágio dos contextos, que se reuniam em momentos informais para discutirem experiências, proporcionando-se momentos de reflexão e ajuda mútua, mas também eram reveladas informações importantes para a intervenção da mestranda. Assim sendo, observar cada criança e grupo/turma de forma holística, permitiu decifrar muitas realidades que se encontram envolvidas no processo educativo, de modo a serem adaptadas de forma positiva a toda a ação pedagógica.

A mestranda destaca ainda a importância das reuniões e também das conversas informais que ocorreram com os supervisores institucionais, entre a díade, com os restantes pares pedagógicos dos centros de estágio, com a educadora e professora cooperantes, pois estas ajudaram a que a mestranda refletisse sobre o que poderia estar menos bem na sua prática, procedesse à recolha de informações adicionais, não apenas sobre o grupo/turma, mas também sobre o contexto em que estava inserida. Estas informações tornaram-se fulcrais em todo o processo de investigação que foi realizado pela mestranda.

Destaca-se ainda a importância do planeamento, pois, a planificação “conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações”, tal como defende Arends (2008, p. 64). A planificação, deve ser flexível, embora detenha todas as atividades a serem desenvolvidas com o grupo/turma. No início dos estágios existiu uma grande dificuldade em estruturar o tempo necessário para cada tarefa/atividade, ou seja, a gestão de tempo foi a dificuldade mais sentida durante todo este processo. Porém, embora atualmente já haja uma maior segurança relativamente a esta particularidade, existem situações em que o educador/professor não consegue cumprir o seu plano diário, mesmo que tudo se encontre previamente definido, o educador/professor tem que se encontrar preparado para situações que lhe transcendem. Essas situações, que num primeiro momento intimidaram a mestranda, ao longo do tempo transformam-se em segurança, fazendo com que esta conseguisse lidar com as situações, criando estratégias mais eficazes que entusiasmaram as crianças/alunos, tornaram a aprendizagem significativa e melhoraram o seu desempenho na aula. O educador/professor devem assumir-se como orientadores e permitirem a participação das crianças no processo de planificação, não de uma forma improvisada, mas planeada, que as crianças se

manifestem, concedendo assim, “condições de liberdade para o aluno poder participar, para que as crianças desenvolvam situações de respeito, amizade, de cuidados e justiça, de envolvimento com o contexto social, de manutenção das normas negociadas em grupo”, tal como defende (Oliveira-Formosinho, 2004, p. 145). Assim, em ambos os contextos de estágio foi possível realizar planificações, com as crianças/turma, tendo em conta que as atividades/tarefas eram realizadas sempre partindo do interesse das crianças, criando os objetivos da atividade/aula, partindo de uma motivação que os levava à curiosidade e ao interesse. Será relevante desmistificar que nas salas do 1.ºCEB, embora o professor tome decisões de planificação, sobre o que deve ser ensinado, o tempo que deve dedicar a cada tópico e o treino que deve proporcionar” (Clark & Lampert, 1986, citado por Arends, 1995 p.44), estará sempre de acordo com a realidade do momento, pois, segundo Gagné e Briggs, (citado por Arends, 1995, p.44) “uma boa planificação caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados, por ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadosas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos.”, ou seja, segundo os autores, devemos direcionar tudo isto em prol dos alunos, de modo a que eles se sintam encorajados para atingirem determinado nível de desenvolvimento. Deste modo, é possível afirmar que a planificação foi relevante no contexto de estágio, pois permitiu uma orientação lógica e articulada de todo o processo de formação, reunindo as necessidades dos alunos, permitindo uma reflexão das atividades que tiveram mais e menos sucesso de modo a colmatar as dificuldades obtidas e fomentar o sucesso das crianças, que são o reflexo do sucesso do educador/professor. Note-se que esta etapa será desenvolvida no capítulo III.

Outra forma de demonstrar como esta metodologia suportou a formação da mestranda prende-se com a avaliação do seu processo formativo e a forma como esta foi realizada. Destaca-se assim a elaboração dos portfólios de formação, que foram fulcrais nos momentos de reflexão acerca de todo o seu processo de formação. Destacam-se também todas as reflexões realizadas pela mestranda, que foram parte integrante destes portfólios e, sem dúvida, um instrumento que permitiu a sua autoavaliação da sua ação e conseqüentemente um crescimento não apenas profissional, mas também pessoal.

Deste modo, pode concluir-se que, de forma interligada, todos os momentos acima referidos tiveram igual importância no processo de formação da mestranda, pois só é possível realizar uma planificação com rigor observando, registando e analisando criticamente todos os dados recolhidos ao longo de todos os momentos de PPS.

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

Este capítulo tem como objetivo fundamental descrever e refletir sobre o processo formativo da prática pedagógica supervisionada nos contextos de EPE e 1.º CEB, apresentando, deste modo, as atividades práticas vividas com o grupo/turma, fundamentada com saberes e informações que se abordaram nos capítulos 1 e 2.

“Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão relativamente às crianças, em permanente movimentos de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno” (Alves, 2001, p.15).

Deste modo, será necessário determinar que a mestranda se aproximou da metodologia de investigação-ação sustentando-se em etapa cíclicas de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação que permitiram que compreendesse as singularidades da sua prática educativa, ampliasse o seu conhecimento praxeológico, e melhorasse ao longo de todo o processo, assumindo assim características de um “professor-investigador”, tal como refere Bell (1997, p.20), pois questionou-se no sentido de resolução de problemas e melhor compreensão daquilo que é ser professor. Assim, poderá dizer-se que durante o seu processo de PPS, a mestranda teve uma participação direta e participativa tendo em conta que, através desta, conseguiu descobrir, interpretar e caracterizar os dois contextos educativos, garantindo uma ação adequada e dirigida, envolvendo-se e trabalhando com as crianças.

Depois de uma observação sistemática e utilizando instrumentos que permitiram recolher informações imprescindíveis para a prática, como referido no capítulo II, seguiu-se então o momento da planificação, um instrumento que permitiu “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME/DEB, 1997, p.27), tendo sido, assim, realizadas planificações flexíveis, diversificadas, contextualizadas e coerentes. A mestranda teve sempre o cuidado de articular as necessidades e os interesses das crianças e, embora estes pontos sejam vistos como primordiais, foi necessário corresponder em simultâneo aos devidos documentos orientadores (OCEPE, PCG, PE, PCT), respeitando os diferentes ritmos de trabalho de cada criança e procurando utilizar diferentes estratégias nas atividades realizadas, pois, tal como defende Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica é “fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (idem, 2000, p.9), ou seja, diferenciar é como tornar o trabalho do currículo em cooperação plena, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, tendo permitido à mestranda formular planificações que tivessem em conta estes aspetos, procurando ainda utilizar recursos que proporcionassem uma pedagogia ativa e construtivista, como se pode constatar nas planificações realizadas, pensando no desenvolvimento de cada criança, isto é, apoiando-se na diferenciação pedagógica, uma vez que, “a influência do professor é diretamente proporcional às necessidades educativas dos seus alunos” (Trindade, 2002, p.41).

Importa também referir que as reflexões realizadas semanalmente, e todas as conversas informais que se sucederam diariamente, entre pares pedagógicos e com as educadoras de infância e professora cooperantes, foram fulcrais para a evolução da mestranda, pois permitiram que esta, ultrapassasse certos medos e dificuldades. Os guiões de pré e pós observação também permitiram à mestranda uma melhor reflexão sobre a sua ação nas PPS’s, quer no modo como perspetivava as suas atividades, quer nos seus resultados *à posteriori*. Sempre que a mestranda planificava as suas aulas tentava realizar

um plano B, para o caso de surgirem imprevistos. Deste modo, todos os membros envolvidos neste percurso contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento e aprendizagem da mestrandia e para a existência de um bom ambiente educativo, pois o trabalho de equipa baseia-se no pressuposto de que várias pessoas pensam, decidem, atuam mais e melhor, do que uma só e de forma individualista.

Importante destacar o facto de que todo este trajeto nas PPS's ter sido realizado de forma progressiva, pelo que permitiu que a mestrandia se fosse adaptando ao contexto no qual se apresentava, possibilitando uma melhor observação e um melhor ajuste nos diferentes contextos, de modo a concretizar uma prática reflexiva, ativa e participativa. De relevar que a mestrandia desenvolveu competências que permitiram o alcance de objetivos e de uma gestão autónoma de atuação em circunstâncias educativas que definem a profissionalidade docente.

Tal como o referido em capítulos anteriores, as atividades realizadas pela mestrandia, assentaram numa perspetiva construtivista e sócioconstrutivista, permitindo criar uma atmosfera de aprendizagem, onde, tal como indica Barreira e Moreira (2004), o educador/professor “não dá o peixe mas ensina a pescar” (idem, 2004, p.23). Assim, o educador/professor não se deve focar apenas no desenvolvimento cognitivo da criança, mas também no seu desenvolvimento social e emocional, contribuindo para que esta adquira um progresso na sua ZDP, tornando-se cada vez mais capaz de construir conceitos significativos, procurando ultrapassar mais facilmente as dificuldades que possam surgir.

1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“Ninguém começa a ser educador uma certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Freire, 1991, p.58)

Partindo, destas palavras, pode dizer-se que aqui se reflete a ideia de que, à prática de um educador deverá estar sempre intrínseca a competência reflexiva, dado que a mestranda, se está a preparar para orientar crianças que se assumem como futuros cidadãos de uma sociedade que, cada vez mais, os vê como seres ativos e instigadores de grandes mudanças. Deste modo, foi realizada pela mestranda a atividade *Provar e sentir o paladar*, onde o grupo de crianças, pode trabalhar com os diferentes sentidos, ocultando a visão e focando-se apenas no paladar. Para tal, o grupo de crianças foi convidado a sentar-se em roda e, no centro, encontravam-se diversos alimentos, de seguida, e de forma rotativa, duas crianças colocavam-se nesse mesmo centro. Numa das crianças foi colocada uma venda nos olhos, enquanto que outra criança ficou responsável por escolher um alimento e colocá-lo na boca do colega, com a ajuda de uma colher. Entretanto, a criança que tinha os olhos vendados tinha que degustar o alimento e descobrir se era doce, salgado ou amargo. Todas as crianças tiveram a oportunidade de realizar a atividade, pois é importante que todas as crianças tenham o mesmo número de momentos, de modo a adquirirem novas experiências. Uma outra atividade relacionada com os sentidos foi a *Mãos e pés em ação, será igual a sensação?* que se concentrou mais no sentido do tato, permitindo que, através de um tapete sensorial, construído pela mestranda, as crianças se descalçassem e percorressem o tapete, revelando as diferentes sensações (áspero, macio, duro, mole, liso, enrugado...) e compreendessem se o toque seria igual com as mãos, ou se se alterava sensação. A mestranda recorda-se que, no momento em que pediu para que as crianças se descalçassem, estas sentiram-se muito motivadas, e ansiosas e mostraram bastante interesse

em jogar com os outros sentidos. Ao longo das atividades, foi notória também a cooperação entre o grupo. As crianças mais velhas ajudavam as mais novas, dando a provar os alimentos, e até mesmo amparando-os, dando a mão quando percorriam o tapete sensorial.

Neste sentido, será importante mencionar o *Diário de Grupo*, pois foi um importante instrumento, que, construído pelo par de estágio, permitiu que, mais facilmente se conseguisse compreender quais as curiosidades e interesses das crianças, através dos desenhos que eram colocados lá, partindo assim desses “pedidos” para planificar novas atividades, projetos, ou até mesmo executar transformações na sua sala de atividades. Assim, pode-se dizer que, este suporte permitiu dar espaço à voz da criança e fez com que a sua participação fosse mais ativa. Contudo, este utensílio possui também uma dimensão curricular, pois está ligado ao processo da aprendizagem da escrita, da leitura e em articulação com a expressão plástica, isto, a nível da Educação Pré-Escolar, pois segundo Folque (1999), “ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite (...) [e] escrever deve ser relevante para a vida” (idem, p.10-11). Deste modo, as crianças ao registarem aquilo que lhes é significativo no dia-a-dia, estão a dar um sentido social à escrita e à leitura (grafemas e imagens). Ainda neste seguimento, será importante destacar o *Barco dos Piratas*, pois uma das crianças “escreveu” no *Diário de Grupo* “-Gostaria muito de ter na sala um barco dos piratas”, então, a mestranda, decidiu vestir-se de pirata e surgir na sala assumindo uma personagem e construindo com as crianças um barco grande de cartão, com materiais escolhidos pelas crianças, criando assim uma outra área de faz de conta na sala de atividades, pois, tal como refere Hohmann & Weikart (2009),

“Brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os ingredientes da aprendizagem ativa - materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira” (idem, p.87).

Foi, assim, uma iniciativa que partiu de uma criança e que acabou por ser um interesse comum a todas as outras, levando a que todas participassem ativamente e se sentissem motivadas para “velejar pelo mundo da imaginação”. Deste modo, facilmente a mestranda compreendeu que, a motivação é o ponto de partida para o gosto de aprender, pois, de acordo com Neto (1996), a força motivadora de determinada estratégia resulta, desse modo, não da estratégia em si, mas da interação desta com as características individuais das crianças, nomeadamente com os seus estilos motivacionais e cognitivos. Deste modo, com intenções de atuar desta forma, numa outra atividade, intitulada de *Vamos digerir...* a mestranda levou um avental de forma a explorar com as crianças o funcionamento do sistema digestivo, fazendo com que, se sentissem curiosos e com vontade de saber mais sobre os outros sistemas. Desta forma, a alegria e interesse levaram a que solicitassem a ajuda da mestranda, para que, fossem criados aventais para os diferentes sistemas do corpo humano, partindo assim de uma atividade, para um projeto que durou toda a PPS, pois as crianças tinham curiosidade em manipular objetos e transforma-los nos diferentes órgãos do corpo, assim sendo, em cada atividade que se realizava em torno do tema *O nosso corpo*, as crianças, em conjunto com a mestranda, formavam pequenos grupos ficando cada um responsável por um órgão daquele sistema, empregando assim diversas técnicas, como a pintura, o desenho, a colagem e o recorte, articulando assim as diferentes áreas do saber.

Tudo isto levava a que, as crianças cooperassem entre si, criando momentos de partilha, negociação e liderança, posicionando-se em diferentes papéis, de forma a obterem um trabalho de êxito, pois, de acordo com Lopes e Silva (2010), a aprendizagem cooperativa é “uma estratégia de ensino em que grupos pequenos (...) usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro é responsável não somente por aprender (...) mas também ajudar os colegas, criando no grupo uma atmosfera de realização” (idem, p.142).

De modo a dar continuidade à exploração sensorial, foi realizada a atividade *Medo de quê?* atividade essa, que foi supervisionada e que, foi planejada devido a uma observação sistemática e uma avaliação contínua dos registos do *Diário de Grupo*. Para esta atividade, a mestranda construiu um fantocheiro e diversos fantoches, com materiais recicláveis e criou uma história com personagens que fossem familiares às crianças, não com personagens tradicionais como por exemplo o lobo mau e a capuchinho vermelho, mas sim, com personagens que lhes são familiares no dia-a-dia. Esta atividade teve como propósito abordar um outro tema dos sentimentos e emoções, pois o grupo de crianças mostrou uma grande necessidade de expor o que sente, para chamar a atenção e até mesmo para corresponder a algo solicitado numa atividade ou numa simples conversa. O “medo” foi o foco da atividade, pois há pelo menos três crianças que, em atividades distintas, mostraram ter medo de três coisas diferentes e de três modos diferentes: uma delas sentiu medo de algo que estava a escutar, outra, medo de algo que estava a ver, e por fim, uma outra criança sentiu medo de vender os olhos e confiar em quem estava ao seu redor. Durante um diálogo acerca do corpo humano surgiu a questão de uma das crianças, “Porque é que temos medo?”, portanto, nesta atividade a mestranda procurou responder a esta questão da melhor forma. Deste modo, pretendeu-se, então, utilizar a dramatização como meio para tratar desta dimensão de desenvolvimento dos sentimentos e emoções das crianças, pois “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). Utilizou-se, também, nesta atividade um fantocheiro, fantoches e uma história, previamente produzidos pela mestranda, com material de desperdício. O fantocheiro era composto por duas faces: uma face preta e uma face colorida, onde ambas continham um “cofre”. Inicialmente a dramatização foi realizada com a face preta voltada para as crianças e posteriormente foi exposta então a face colorida. Os

fantoches (personagens) eram 5, sendo estes, uma bruxa (personagem principal), um super herói, uma princesa, uma fada, e uma estrela. A atividade foi assim dividida em três momentos: o primeiro passou por uma dramatização do início e do meio da história, com a parte negra do fantocheiro virada para o público; num segundo momento, as crianças desenharam qual o seu medo e colocaram a sua representação gráfica no “cofre negro”, disseram a palavra mágica com os olhos fechados para que os medos desaparecessem (momento em que o fantocheiro foi virado); e num terceiro e último momento, as crianças foram ao cofre colorido e encontraram *smiles* com a seguinte frase: “O meu medo foi-se embora, e eu sou feliz agora!”, para que, percebessem que, com a ajuda da família e dos amigos conseguiriam enfrentar os seus medos. As crianças gostaram muito, criando assim uma nova área dentro da área da *Biblioteca*, passando não só a ver as histórias, mas também a conta-las através da dramatização, manipulando os novos fantoches e utilizando o fantocheiro. Foi notório verificar que as crianças gostaram muito dos recursos utilizados na atividade, pois após esta se realizar, decidiram levar para o recreio e contar histórias aos amigos de outras salas.

Seguindo-se da importância de todas as aprendizagens, será importante referir o papel da família, pois segundo o ME/DEB (1997), Vasconcelos (2007) e Perrenoud (2000), o educador deve comunicar e articular o processo educativo, promovendo a continuidade educativa, não devendo cingir-se apenas às paredes da sala, mas sim a toda a comunidade escolar, família e sociedade. Assim, sendo, foi realizada uma outra atividade, onde as crianças puderam obter resposta a uma das questões colocadas no Diário de Grupo, “Porque é que é feriado no dia 25 de abril?”, esta atividade teve como tema *O que é para mim a Liberdade?* Através da escuta e visualização de uma história, num *PowerPoint*, seguindo-se de uma pintura livre, por parte das crianças, num papel de cenário que representava o país triste que retratava a história (pois estava pintado com lápis de carvão cinza), possibilitando às crianças transformar aquele papel, exprimindo-se de forma livre e criativa. Deste modo, foi criado também

um convite aos pais, para que fizessem parte do trabalho das crianças, colocando algo que para eles significasse a liberdade. Então, com muito entusiasmo os pais criaram poemas, construíram cravos em papel e pombas brancas, anexando estes trabalhos ao dos seus filhos, partilhando assim conhecimento e envolvendo a família na escola e a escola na família. A família é um elemento importante, não só para a criança, mas também para o educador, pois através desta, é possível receber um *feedback*, que faz com que, em alguns casos, o educador compreenda se a família entende este percurso como sendo saudável, onde os seus filhos possam crescer felizes. Pois, o trabalho de um educador reflete-se no sorriso das crianças e conseqüentemente, se estas chegam a casa entusiasmadas, os pais compreendem que o jardim-de-infância está a fazer um bom trabalho. Importa ainda, neste momento, fazer uma referência às TIC, que também foram um recurso muito importante nesta PPS, pois as crianças mostravam-se muito curiosas relativamente às tecnologias. Assim sendo, foi criada uma nova área na sala de atividades, a área da informática, levando conseqüentemente à realização de um *blog*, criado pela díade, de modo a que as famílias pudessem perceber quais as atividades realizadas na sala das suas crianças ao longo dos dias, através de fotos, vídeos e textos. Importante será dizer também, que este recurso era apenas monitorizado pelo par em formação e pela educadora cooperante, sendo que, através de um convite privado, apenas os pais poderiam ter acesso ao mesmo, podendo efetuar comentários sobre as diversas atividades. Através desta área, as crianças poderiam também, livremente, realizar jogos didático-pedagógicos no computador e efetuar pesquisas, com a orientação da educadora cooperante e do par pedagógico, que orientavam o grupo durante a PPS. Por exemplo, em momentos de atividades livres, as crianças acediam aos computadores para realizarem pesquisas sobre assuntos que lhes eram interessantes como ver vídeos ou fotos sobre lugares existentes no mundo, monumentos ou para realizarem atividades das diversas áreas do saber, como jogos de palavras, jogos de orientação espacial ou jogos da área do estudo do meio, como colocar os diversos membros do corpo

humano no devido lugar. Através desta área as crianças podiam ainda realizar pesquisas, em tríade, sobre os temas dos projetos que estavam a ser desenvolvidos na sala de atividades, através da visualização e escuta de documentários sobre os diversos animais existentes no planeta terra e as partes constituintes do corpo humano. Esta pesquisa era orientada pela mestranda, pois esta estava junto das crianças para as orientar não só na utilização do computador, mas também para quando as crianças solicitassem, ler textos que apareciam referentes a determinado assunto relacionado com a pesquisa que estava a ser efetuada. A mestranda registava ainda num papel aquilo que as crianças achavam pertinente partilhar com os colegas à cerca da pesquisa. Posteriormente os alunos explicavam ao grupo o que descobriram com a pesquisa e se houvesse algo que lhes escapasse, a mestranda ajudava-os a relembrar. Como estratégia, a mestranda escrevia por tópicos simples a informação das crianças e depois contava com as crianças o número de tópicos que tinham e as crianças conforme diziam iam contando pelos dedos para perceberem se faltava algum tópico, por exemplo, “Tartaruga: 1. Anda na terra ou no mar; 2. Tem carapaça; 3. As carapaças eram mapas para os piratas”. Então, as crianças colocavam os três dedos e iam escondendo os dedos conforme iam dizendo o item. Deste modo, poderá dizer-se que, as TIC estimulam o processo de construção de conhecimentos das crianças e pode de alguma forma inserir-se nas correntes pedagógicas, referidas no capítulo anterior, designadas de conetivismo e sócio construtivismo (Mota, 2009).

Em suma, poderei explicar que, a metodologia projeto foi uma metodologia que permitiu a articulação das diversas áreas do saber e a utilização de diversas metodologias, como por exemplo o MEM, High-Scope e os Métodos Cooperativos. Todo este envolvimento conduziu, através de muitas atividades, à construção de dois grandes projetos, sendo estes: *O nosso corpo*, onde as crianças tiveram oportunidade de construir os diversos sistemas do corpo humano, tal como já foi referido anteriormente; e o projeto *Animais*, que foi um projeto que surgiu através de uma reunião de conselho, organizada para refletir sobre as propostas

colocadas no *Diário de Grupo*, contendo assim, vários interesses em torno deste tema, deste modo as mestrandas propuseram às crianças criar um projeto que envolvesse o tema, começando por se construir um gráfico com o nome dos animais preferidos das crianças, trabalhando a matemática, para saber qual o animal que era o mais preferido crianças, qual o menos preferido e se existia algum com o mesmo número de crianças a gostar. De seguida, elaborou-se um esquema, onde os diferentes grupos explicaram o que já sabiam sobre o seu animal e o que gostariam de aprender, partindo assim, para as TIC, onde todos os dias havia um momento de pesquisa, proporcionando às crianças a oportunidade de pesquisar sobre o seu animal preferido e no final revelar à turma o que descobriu sobre o este, expondo de seguida num cartaz, o que encontrou na sua pesquisa. Todas as atividades que partiram do interesse das crianças e que percorreram ao longo da PPS emergiram de diferentes formas, fazendo prevalecer o empenho e a dedicação de todo o grupo, todos os profissionais de educação envolvidos e todas as famílias.

2. ENSINO DO 1.º CEB

“A capacidade de mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação é o que constituía essência da competência” (Rodão,2003, p.43). O Professor deverá trabalhar de modo a orientar os seus alunos para a construção de conhecimentos de modo a formar indivíduos que compreendam o que é viver em sociedade.

Deste modo, tal como um educador, um professor deve também beneficiar dos interesses e necessidades dos alunos para traçar um percurso de aprendizagens significativas, apoiando os alunos e estimulando-os para que se sintam motivados e felizes. Assim, o Professor tem o dever de descobrir quais os interesses e dificuldades inerentes nos seus alunos, trabalhando-as em

conjunto, para que facilmente construam um conhecimento amplo e se sintam cada vez mais autónomos na resolução de problemas que surjam ao longo das suas vidas, transportando para a sala de aula momentos do quotidiano com os quais os alunos se identificam.

Será ainda necessário aludir que, tendo em conta os quatro estádios de desenvolvimento apontados por Piaget, os alunos da turma com que a mestranda teve o privilégio de trabalhar situavam-se no estádio de operações concretas, o que significa que já se verificam avanços nas capacidades de cognição, pois, “realizam muitas tarefas a um nível mais elevado do que poderiam fazer no estádio Pré-Operatório” (Papaila, 2001, p. 420). Piaget realça que as crianças com estas idades são mais flexíveis, pois apresentam uma maior facilidade em compreender os pontos de vista dos outros, respeitando opiniões divergentes e resolvendo mais facilmente problemas da atualidade.

Considerando assim estes e outros aspetos, a mestranda planificou todas as atividades, tendo em atenção as necessidades e interesses dos alunos, as características de desenvolvimento de cada um, e só depois de atender a estes aspetos, interligou-os com os programas, as metas curriculares, e as atividades a serem desenvolvidas pela escola e pelo agrupamento. Roldão (1999, p.25) defende que o *corpus* curricular da atualidade é complexo e “integrador de conteúdos de aprendizagem, que compreendem domínios de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes, competências [e] de modos de aceder ao conhecimento”.

Devido a tal, poderá assumir-se que a mestranda partiu das metodologias referidas nos capítulos antecedentes para desenvolver um percurso educacional enriquecedor, articulando as TIC, a aprendizagem cooperativa, uma pedagogia diferenciada, o trabalho por projetos e algumas estratégias da metodologia do MEM. De forma a estabelecer-se uma prática pedagógica coerente, foi ainda relevante a utilização metódica de grelhas de verificação/avaliação, pois possibilitaram à mestranda identificar as dificuldades de cada aluno, orientando-o, para que ultrapassasse essas

mesmas complexidades, permitindo também que, a mestranda compreendesse se os alunos desenvolveram competências no decorrer da sua PPS, refletindo assim sobre a sua avaliação enquanto futura professora. Deste modo, pretendeu-se, assim, que a organização, os recursos e as interações fossem pensadas “para criar possibilidades múltiplas, [que tivessem] reais consequências nos resultados de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.28).

Imanentes a este trajeto, estão também a realização de mapas conceituais, que permitiram uma melhor gestão e articulação do currículo, aliando assim os interesses dos alunos aos diversos programas, proporcionando uma planificação mais significativa. Neste percurso, as reflexões foram também bastante importantes, tornando-se mais nobres quando realizadas em díade, em tríade, com a professora cooperante e com a professora supervisora, que foi incansável no discorrer de toda a PPS, pois, tal como refere Lopes & Silva, 2009, “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que não caminha só, com certeza, vai mais longe” (idem, p.9).

Neste âmbito, tornou-se evidente que todo este procedimento teve como eixo central a metodologia de investigação-ação, transformando o processo numa perspetiva cíclica e aprofundada (Ponte, 2002).

Em suma, será então necessário explanar que a mestranda, durante toda a sua atuação, articulou a teoria e a prática, o que, segundo Tomlinson (2008), é essencial para a planificação de atividades diferenciadas, enquanto práticas de integração educativa. Logo, será importante retratar uma das primeiras semanas de intervenção, onde um só tema permitiu a articulação das diversas áreas de ensino, salientando a existência de inúmeros instrumentos e técnicas motivadoras, de modo a existir um contínuo interesse dos alunos, tornando assim a aprendizagem motivadora e com significado. A mestranda compreendeu, após uma observação sistemática, que as crianças mostravam grande curiosidade em realizar atividades lúdico-pedagógicas como por exemplo experiências. Assim sendo, a díade compreendeu que os alunos tinham como interesse a construção de um relógio mais colorido para a sua

sala de aula, deste modo, a díade decidiu levar materiais para a realização da atividade de expressão plástica, iniciando-se assim uma semana de intervenção onde a temática principal foi o *Tempo*, tendo sido criado um conjunto de estratégias onde estariam articuladas as diversas áreas do saber, na Expressão Plástica a construção de um relógio de sol, um relógio para a sala de aula e a construção do aparelho digestivo com materiais de desperdício, na área da Matemática desenvolveu-se o tema acerca da evolução cronológica dos instrumentos de tempo, na área do Português, a escuta e a compreensão da história o *Reino da Comilónia* e uma abordagem aos tempos verbais e, no Estudo do Meio o tempo que demora o processo da digestão dando mote ao sistema digestivo e a realização da experiência: *Qual a importância da mastigação no processo da digestão?! Tendo em conta o tema, a mestrandia iniciou a sua aula com a área da Matemática mostrando aos alunos diversos instrumentos de tempo, ampulhetas, relógios e calendários. Deste modo e em diálogo com a turma, surgiu a questão “Como era no passado?”, sendo assim mostrado um *PowerPoint* com um breve resumo sobre a história do tempo, construindo-se de seguida um relógio de sol com os alunos. Após a criação dos relógios de sol, seguiu-se a construção de um relógio novo para a sala de aula, articulando-se com estas últimas tarefas a Expressão Plástica.*

Após o intervalo a mestrandia preparou uma simples mesa com um prato, um guardanapo, um copo e dois talheres, de forma a despertar a curiosidade dos alunos e, criar-se no contexto uma conversa que levasse ao tema alimentação e posteriormente digestão, surgindo assim questões como “Será que alguém comeu aqui?”, “O que será que comeram?”, permitindo assim que os alunos se sentissem envolvidos de tal forma que através de objetos simples, com os quais se deparam diariamente eles possam, estar a dar início, juntamente com a mestrandia um tema que fará parte do seu processo de ensino-aprendizagem. Após este diálogo, foi-lhes mostrado um *voki*, mais precisamente uma *Bruxa*, pois era dia de *Halloween*, que lhes indicou que ao longo do dia iria desvendando quem é que passou pela sala de aula e qual o motivo de estarem ali aqueles objetos, pedindo aos alunos que escutassem a história que viria de seguida. Deste modo, iniciou-se a temática *Tempo* na área

do Português, através da história *O Reino da Comilónia*. De modo a persuadir uma escuta ativa, os alunos tiveram que, numa tabela, em forma de coroa, escrever quais os objetos estranhos que os diversos reis comiam e após uma análise oral da história, foram criados grupos de 3 elementos, tendo sido entregue a cada um dos alunos uma lista com os verbos: comer, beber, partir, roer, pintar, escrever, ler, cozer, voar, risonar, rir e uma senha designada de *Tempo de antena*. Cada grupo teve assim, que inventar e registar no verso das coroas, distribuídas na tarefa anterior, uma história começada por “Era uma vez um rei...”, tendo como principal regra, utilizar os verbos fornecidos na lista. Após a construção das histórias, cada grupo foi ler a sua história em frente ao quadro, tendo como desafio ao invés de referir os verbos, mimá-los, para os restantes grupos tentarem adivinhar. De forma a existir organização e concentração na sala de aula, cada vez que um grupo quiser responder, terá que utilizar a senha *Tempo de antena* e o grupo que está a contar a história deverá dar a palavra e enunciar se a resposta está correta e se o verbo está escrito no passado, no presente ou no futuro. A mestrandia aliou a esta atividade a utilização das TIC, onde os alunos tiveram ainda a oportunidade de através da plataforma *voki* fazer um retrato falado de cada rei. Após a atividade anterior a mestrandia fomentou um diálogo, surgindo assim a questão de um aluno “Porque temos de fazer a digestão da comida?”, iniciando-se assim o tema: *O sistema Digestivo*. Os alunos, entusiasmados, assistiram, ao filme *Viagem pelo sistema digestivo*, descobrindo quais os órgãos que compunham esse mesmo sistema. Antes da visualização do filme, a mestrandia distribuiu uma tabela, onde os alunos teriam que indicar, quais os órgãos que achavam que faziam parte do sistema digestivo. Seguidamente, os alunos preencheram durante o filme uma outra parte da tabela, onde tinha que conter o percurso feito pelas personagens, desde o início até ao final da digestão, ou seja, por que órgãos passaram os alimentos e qual a função de cada um. Posteriormente, foi fornecida aos alunos uma “Carta de planificação” para realizarem a experiência que pretende responder à questão: “Qual a importância da mastigação no processo da digestão?”. A mestrandia pediu aos alunos para preenchem a parte inicial da “Carta de planificação”, onde tiveram

que responder à questão-problema. Seguidamente a mestranda colocou dois recipientes com água em iguais condições no centro da sala para que todos os alunos conseguissem observar, e mostrou aos alunos dois comprimidos iguais, pediu a dois alunos que se dirigissem perto da experiência e calçassem um par de luvas cada um, de seguida pediu a um dos alunos para triturar um dos comprimidos com a ajuda de um garfo e de seguida o colocasse no recipiente A e o outro aluno em simultâneo colocou o comprimido inteiro no recipiente B. De seguida mexeram-se ambas as soluções. Passado dois minutos os alunos verificaram que tal como os comprimidos, quanto melhor mastigarmos a comida mais eficaz será a digestão. Para finalizar esta tarefa, os alunos responderam ao resto da carta, colocando os materiais utilizados quais os resultados obtidos e qual a conclusão a que chegaram. Esta atividade foi importante porque permitiu compreender de que modo é possível surpreender os alunos, motiva-los e envolve-los no processo de ensinar-aprender. No final, a mestranda convidou a turma a escutar a música sobre o sistema digestivo construindo, em simultâneo com os alunos, um avental do sistema digestivo, iniciando-se assim o projeto, *Os sistemas do 3.ºA*, que consequentemente permitiu de novo a articulação com a Expressão Plástica e concludentemente a metodologia de trabalho por projetos e a aprendizagem cooperativa.

Ao longo das semanas de PPS, a mestranda teve sempre o cuidado de criar algo que provocasse motivação nos alunos, de modo a captar a atenção da turma para a iniciação de um determinado tema. Deste modo, algumas das motivações utilizadas foram: a utilização de uma aplicação para construção de um avatar, sendo que foram criadas diversas personagens responsáveis pela orientação de tarefas nos trabalhos de grupo, pela provocação de motivações e implementação de regras nas inúmeras atividades lúdico-pedagógicas; a exposição de cartazes que indicavam que algo de diferente iria acontecer na sala; um livro gigante de cartão que contava a história de um palhaço, que apelava a temas da cidadania; a distribuição de convites alusivos ao circo, que permitiram iniciar uma aula fora da sala, encaminhando os alunos para um cenário completamente diferente daquele a que estavam habituados; a utilização de fantoches; o teatro realizado com apenas três acessórios e que

visou contar a história *A árvore generosa*; o conceito de sala de aula invertida, onde os alunos tiveram a aula em casa, através de um vídeo feito pela mestranda, realizando no dia seguinte os trabalhos de casa em contexto de sala de aula; a presença de um jornalista, que permitiu dar início ao projeto *O jornal do 3.ºA* ; a presença de um enfermeiro, que permitiu que os alunos esclarecessem algumas dúvidas sobre os primeiros socorros; e a árvore generosa que permitiu dar início ao projeto *Bora lá ser generoso*, bem como os diversos vídeos interativos e interpelações geradoras de momentos de curiosidade e simultaneamente, aprendizagem.

No que respeita à aprendizagem cooperativa, importante será dizer que, nas diversas interações a mestranda, teve como intenção que fossem criados grupos de trabalho, para que ao longo das atividades propostas, os alunos pudessem ter momentos de partilha de valores, de aprendizagens múltiplas, criando-se assim contextos de tutorias, onde os alunos assumiam diferentes papéis perante o seu grupo, dando voz aos mais inibidos e levando a que se respeitassem e entreasudassem, contribuindo para uma atmosfera de aprendizagens significativas, pois, de acordo com Lopes e Silva, “o processo educativo tem duas vertentes: uma psicológica, que consiste no desenvolvimento do indivíduo, e uma social, centrada na preparação do indivíduo para que possa desenvolver as tarefas que lhe correspondam na sociedade” (Lopes e Silva, 2009, p.9)

Porém, para que as atividades decorram da melhor forma, cabe também ao professor, orientar esses mesmos grupos em todo o percurso de construção de conhecimentos, dando assim importância ao *feedback*, pois este é uma informação que permite que os alunos compreendam aspetos sobre o seu desempenho e a sua compreensão, permitindo que se sintam cada vez mais motivados e empenhados no papel que desempenham no grupo, assumindo o erro como um auxiliar que permite que construam novos conhecimentos (Lopes e Silva, 2010).

De modo a dar significado a todos estes elementos referidos anteriormente, será necessário expor de seguida a primeira atividade supervisionada, onde na verdade, para a mestranda, foi um grande desafio

devido ao tema em questão. O tema que envolvia essa semana surgiu devido a uma das questões colocadas por um aluno através do *Diário do 3.ºA*, aluno este, que esperava o nascimento do irmão, colocando a questão “Como se fazem os bebês?!”. Deste modo, o tema da semana intitulava-se de *Hora de nascer, hora de aprender*, estando assim inserido na área curricular Estudo do Meio o *Sistema Reprodutor*, que, por ser um tema tão desafiante e complexo, gerou à mestrandia uma grande vontade de o abordar. Assim sendo, a mestrandia iniciou a sua aula com um balão que expôs na sala de aula, antes da entrada dos alunos e um quadro de esferovite com a frente voltada para a parede, de forma a captar as suas atenções e levar a que se questionassem sobre o surgimento de objetos incomuns na sala de aula. De acordo com Fontaine (1990), os alunos movidos por motivação intrínseca têm, assim, junto com as tarefas escolares, o objetivo de desenvolver as suas competências. Ainda na mesma linha de pensamento no entender de Boruchovitch (2009) a motivação, em concreto, não é só uma característica própria do aluno, mas também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola.

Após algumas inquietações, a mestrandia informou os alunos que também não compreendia o porquê de tal objeto estar ali e informa-os de que recebeu um email do *Bebé João que desejava falar-lhes*. Sem mais demoras, apresentou o avatar bebé às crianças sendo que este propõe vários desafios ao longo da atividade, pois tal como refere Arends, “a persistência de um aluno numa tarefa não é simplesmente uma função do autocontrolo ou interesse da criança, mas pode ser influenciada por aspectos do ambiente que o professor pode controlar: a decoração da sala e, o seu humor” (Arends, 1995, p.117). Preparou-se uma segunda motivação que irá ajudar a compreender a temática, a história *A mamã pôs um ovo de Babbete Cole*, através do *software PowerPoint*, pois permitiu que, enquanto escutavam a história, os alunos pudessem observar as imagens que iam surgindo ao longo desta, pois sentiam imensa curiosidade em identificar sons aos objetos, ou seja, gostavam de compreender como eram as personagens e a relação que era estabelecida entre as características físicas e psicológicas que apresentavam, pois, para estes alunos, a magia de uma história tinha que se transpor para além do papel. Assim, foi possível

a mestranda considerar que, para uma aprendizagem de sucesso, os alunos devem ter algo que sustente aquilo que estão a escutar, pois o importante é que a informação seja retida e posteriormente debatida. Para que tal acontecesse e para que os alunos conseguissem acompanhar e compreender a mensagem global da história (resposta à questão inicial), ao longo da leitura desta, foram realizadas paragens, para que, através de um esquema fornecido aos alunos, eles decodificassem as metáforas apresentadas nos diálogos entre as diversas personagens. Assim sendo, é ainda importante reforçar que as tabelas que foram propostas aos alunos sobre as questões “Como se fazem os bebés?” e “Como se fazem os animais?” foram propostas de autoquestionamento essenciais, pois tal como refere Lopes & Silva, “uma vez que os conhecimentos base podem ser diferentes de aluno para aluno, as previsões feitas são personalizadas, o que pode fazer com que os alunos se questionem sobre outras questões do tema, em grupo, (...) aprendendo assim a corrigir o seu pensamento e a organiza-lo sobre determinado assunto” (Lopes & Silva, 2010, p.96). Ainda essencial, será a constatação feita pela mestranda onde os alunos demonstravam interesse em trabalhar em grande grupo e pequenos grupos, embora apresentassem dificuldades em respeitar regras tais como “Esperar pela vez para falar” e uma certa relutância, relativa a respeitar a opinião “do outro”. De modo a colmatar este facto, a mestranda achou por bem organizar a turma em pequenos grupos, de modo a compreenderem que em equipa tudo se torna mais fácil, pois segundo Argyle (1991), citado por Lopes e Silva, cooperar “significa atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas em comum, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos” (Lopes & Silva, 2013 p.3). O método de seleção dos alunos para a formação dos grupos foi tentar colocar alunos com aptidões diferentes, de modo a existir um espírito de confiança para os mais tímidos e um espírito de responsabilidade para os mais ativos. A tarefa que se seguiu foi a realização do jogo lúdico-didático *Quem quer ser sabichão?!* que reunia um conjunto de questões graduais sobre o tema e para terem oportunidade de responder teriam que premir um botão que acendia uma luz, o grupo que a acendesse primeiro tinha oportunidade de responder. Para finalizar, a mestranda revelou um quadro de esferovite que apresentava o sexo feminino e masculino em alguns animais, para que as crianças compreendessem que

tal como os seres humanos os animais também têm diferentes órgãos sexuais. Após reflexão, a mestranda verificou que a turma começou por se revelar curiosa, devido aos elementos incomuns existentes na sala de aula, tais como o balão, o avatar, e até mesmo, de forma inesperada, o quadro de esferovite que estava voltado ao contrário, sendo revelado o seu conteúdo, no decorrer da atividade. A história foi algo que os entusiasmou, principalmente quando assumiram um papel de leitores, pois a leitura não foi só realizada pela mestranda, mas também em pequenos grupos, onde uns tinham que ler a rir, outros, a chorar, outros em voz baixa, e isto porque, tal como refere Vigotsky (2001), a linguagem é o meio pelo qual o ser humano percebe o sentido das coisas, pois, é através dela que o indivíduo se constrói enquanto cidadão. Conforme a atividade se desenrolava, os alunos iam despontando cada vez mais enlevo, mas após entregar o esquema e após ser feita a primeira pausa, a mestranda notou que deveria ter explicado melhor aos alunos qual a função do esquema e de que modo deveriam atuar, sendo que, de modo a remediar esta falha, deslocou-se pelos diferentes grupos para ajuda-los na compreensão da mesma. Foi também possível refletir, que a turma mostrou-se bastante satisfeita com as formas das tabelas (biberão e ovo), relacionando-as facilmente com o tema que estava a ser trabalhado. Na última atividade, os alunos estavam muito motivados, pois a partir do momento em que a mestranda começou a colocar as caixinhas de ovos para o jogo, surgiram muitas questões e curiosidade. No desencadear desta tarefa final, os alunos vivenciaram muito o espírito de competição e de cooperação, sendo que no final existiu um momento de reflexão onde, alguns alunos, conseguiram entender que, para chegarem ao fim do jogo didático, foi necessário o conhecimento de todos os grupos. Posteriormente, foi explorada a história através do software de criação de histórias, levando a um trabalho feito em conjunto com os pais, onde realizaram livros através desta ferramenta das TIC, criando-se uma troca de conhecimentos, onde os filhos ensinam aos pais os conteúdos da aula e em conjunto fazem um trabalho criativo.

Pertinente será ainda explicar a segunda aula supervisionada cujo tema da semana foi *Circo a chegar, letras a cair e magia a dobrar*, articulando assim as diversas áreas do saber. Não obstante do processo contínuo de reflexão, ao longo desta “caminhada” profissional, a mestranda evidenciou que a turma ainda revelava

imensas dificuldades em saber trabalhar em grupo, tendo também manifestado um inúmero interesse pelas questões que envolvessem a cidadania, o saber ser e viver em sociedade, notabilizando-se ainda, o interesse pela escuta de histórias através das artes dramáticas. Contudo, de forma a valorizar todo esse interesse da turma, a mestranda decidiu reunir os três elementos, para que, de forma atrativa, os pudesse articular com os conteúdos de natureza curricular, pois, segundo Ferreira e Santos, o professor é um “elemento-chave e dinamizador de metodologias activas de ensino-aprendizagem adaptadas ao grupo-turma (...) sendo capaz de promover comportamentos consistentes com as situações e contextos educativos” (2007, p. 77). Deste modo, a mestranda transformou a sala num ambiente mais dinâmico, colocando fitas alusivas ao tema “circo”, de modo a que os alunos se sentissem num ambiente diferente, compreendendo assim que a sala de aula podia promover momentos de aprendizagem significativos de forma atrativa.

Assim sendo, a aula iniciou-se fora da sala de aulas em que foram entregues aos alunos os bilhetes, para poderem assistir ao “espetáculo” que se iria seguir. Com este início, a mestranda procurou motivar os alunos para a aprendizagem recorrendo a recursos diversificados, articulando um contexto da vida (havia alunos que nunca tinham ido ao circo) com a área da matemática. Após a entrada na sala, cada aluno tinha que se dirigir à mesa de acordo com as indicações dadas no bilhete, que seriam a letra do seu “camarote” e o número do lugar onde se iria sentar. A mestranda projetou o vídeo “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore” que manifestava a importância dos livros, e, como eles nos fazem “viajar” por mundos nunca imaginados. Este recurso, foi mote para o acontecimento seguinte, os livros são da tela de cinema, e chegam à sala de aula num livro gigante, em que a mestranda contou com a ajuda do seu par pedagógico e com um palhaço (fantoche), que contou a sua história através desse mesmo livro. Nestes dois momentos da aula planificada, a mestranda aliou a teatralidade do contar histórias com a educação para a cidadania, pois, de acordo com o Plano Nacional de Leitura, “a leitura de histórias deste género no ambiente da sala de aula pode contribuir para que os alunos tomem consciência e analisem problemas do dia a dia que os afectem pessoalmente ou que afectem outras

peessoas, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia”. Ainda na mesma linha de pensamento, Cardona (2007, p. 8) afirma que, a “escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança, contribuindo, juntamente com outros intérpretes sociais, para a construção da realidade”. Antes de iniciar a leitura da história, o palhaço, forneceu aos alunos uma manta para que se sentassem no chão e a escutassem a história que iria ser contada pela mestranda, pois, tal como defendem Ferreira e Santos “a turma é vista como um todo dinâmico, compete ao professor, enquanto ‘animador’ rentabilizar a energia aí existente” (2007, p. 30), ou seja, quando os alunos são convidados a “sair” da rotina, mostram-se mais entusiasmados, curiosos e com vontade de aprender, pois, na verdade, motivá-los com algo diferente, é conquista-los.

De modo a integrar mais diretamente o currículo, foram criados desafios para que os alunos construíssem os seus conhecimentos de forma significativa e apelativa. Ao longo destes desafios realizaram-se tarefas de grupo, pois, tendo em conta que os alunos apresentam bastantes dificuldades a “aceitar a opinião do outro” e/ou até mesmo a gerir o tempo para o objetivo em concreto das atividades, existiram atividades que requeriam movimento, atenção e muita cooperação. Existiu assim, uma grande insistência por parte da mestranda em levá-los a aprender a trabalhar em grupo, pois, concordando com Lopes e Silva (2013), os alunos quando trabalham de forma cooperativa, não aprendem apenas os conteúdos escolares, mas também as práticas interpessoais necessárias para funcionar como parte integrante de um grupo, levando-os a adquirir competências sociais.

Após a leitura da história e a reflexão em grande grupo acerca da mesma, o palhaço desafiou a turma a organizar-se em grupos de três a quatro elementos cada, de modo assumirem um papel significativo na aula e se corresponsabilizassem por ela. Desde o início da aula que foi possível denotar “magia” pois, no vídeo apresentado inicialmente os livros “voaram” e as palavras parece que se desprenderam desses mesmos livros, chegando à sala através de fitas que as seguravam. Nessas mesmas fitas encontravam-se dois

desafios, sendo que o segundo só poderia ser realizado, dependendo do comportamento da turma ao longo do desenrolar das tarefas, pois durante a atividade pretendia-se que a turma fizesse uma autogestão do comportamento. No primeiro desafio, os alunos foram convidados a ordenarem as sílabas que estavam penduradas em cada uma das fitas, formando a palavra correspondente. Após a realização desta tarefa, foi-lhes pedido que registassem a palavra que formaram e o seu número de sílabas no bilhete que lhes foi entregue à entrada da sala. Posteriormente, cada grupo foi colocado no “Bilhete gigante”, que estava exposto no quadro branco, a palavra que encontrou e o número de sílabas que a compunha, fazendo corresponder ao domínio da Gramática, sendo o objetivo principal “Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português” através da classificação de palavras quanto ao número de sílabas.

Enquanto isso, os restantes grupos registavam as palavras dos colegas no seu bilhete de entrada, sendo possível observar que, o facto de não estarem a escrever no caderno mostra o quanto aprendem sem esforço e com alegria. Para se deslocarem ao quadro, os alunos tinham que passar por cima de uma corda, pé ante pé, como se fossem trapezistas, para que assim pudessem entrar no mundo da magia que estava a acontecer na aula. Quando terminada a tarefa, a mestrandia orientou os alunos para que estes reparassem nas diferenças entre as várias palavras, nomeadamente no que respeitava ao número de sílabas que as compunham, questionando-os se existia um nome para as palavras que tinham um determinado número de sílabas. Deste modo, a mestrandia começou a abordar conteúdos do domínio da gramática em que o principal objetivo se prendia com a classificação de palavras quanto ao número de sílabas. Após perceberem os termos monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba, os alunos tinham que registar esses termos na sua tabela, que tinha sido entregue previamente pela mestrandia. Após terminada a tarefa, seguiu-se o segundo desafio que estava dentro de um envelope, o envelope mágico, no centro das fitas, ou seja, no centro da sala de aulas. A mestrandia pegou no envelope mágico e colocou as palavras que estavam no seu interior

no quadro branco de forma aleatória e, em grande grupo, os alunos organizaram-nas numa frase que dizia: “Se o palhaço querem ajudar, outro final têm que criar.”

De forma a finalizar a aula, a mestranda recorreu a uma estratégia em que, ainda em grupo, os alunos pudessem construir um texto, através de um momento de escrita criativa, pois, de acordo com Santos e Serra (2007), a escrita criativa faz-se quando saímos das rotinas e arranjamos estratégias diversificadas para escrever, colocando de lado, a ideia de que escrever é ter uma papel e uma caneta, mas fazendo os alunos perceberem que pode ser mais do que isso, tornando um momento de escrita motivador e interessante. Deste modo, foi entregue aos alunos por parte da mestranda, uma folha que continha uma tenda de um circo com as questões “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “O quê?” e “Como?”. Os alunos foram assim convidados a alterar o final da história, tornando o palhaço feliz e utilizando obrigatoriamente as palavras que estavam dentro do envelope mágico. Após terem respondido às questões, a mestranda foi pelos grupos com cinco sacos diferentes, que continham as questões acima descritas, em que os grupos colocaram as suas respostas. No final, foi retirado um papel de cada um dos sacos de forma aleatória e assim se criou um final diferente para a história.

A mestranda considera que a atividade realizada foi bem-sucedida, uma vez que os alunos se mostraram, interessados, motivados e empenhados na realização de todas as tarefas, conseguindo trabalhar em grupo e, deste modo, cumprindo os objetivos que tinham sido considerados para a aula. Foi uma aula extremamente dinâmica, interessante e diferente, que mostrou que é possível lecionar os conteúdos programáticos, não recorrendo apenas aos manuais escolares, mas sim utilizando estratégias que tornam a aprendizagem com sentido e emoção, como referem Flores, Ramos e Escola (2015), captando a atenção do aluno e aumentando a capacidade de retenção da informação, pela motivação, pelo despertar da curiosidade, da argumentação e do pensamento crítico.

A mestranda destaca de seguida, a importância de recurso às TIC nas suas aulas, não apenas nas aulas acima descritas, mas em todo o percurso de

prática pedagógica supervisionada, fazendo com que as correntes pedagógicas apontadas nos capítulos anteriores, fossem uma mais-valia em toda a PPS, conetivismo e sócioconstrutivismo. Salienta-se então, que as TIC, quando bem articuladas e utilizadas corretamente contribuem positivamente no desenvolvimento integral dos alunos.

O quadro interativo foi uma ferramenta fundamental ao longo da PPS, pois através da utilização de diferentes estratégias através deste meio, os alunos sentiram-se motivados e dispostos a construir novas aprendizagens, tornando as aulas mais dinâmicas, onde os alunos tinham uma participação ativa, através da pesquisa na *internet* em grande grupo, de modo a esclarecer alguma dúvida ou a responder a alguma curiosidade, tornando o professor um orientador, o mediador e o criador de ambientes de aprendizagem diversificados, colocando os alunos no centro da aprendizagem (Flores, Peres & Escola, 2009), pois estes construía mapas de conceitos para compreensão de temáticas, deslocavam imagens no sentido da ordenação correta de histórias, corrigiam-se exercícios dos manuais, fichas de trabalho, realizavam-se jogos didáticos, visualizavam-se histórias e vídeos, criando-se assim momentos de trabalho cooperativo, onde todos eram envolvidos e participavam ativamente. Tudo isto permitiu que a mestrandia realizasse aulas muito mais enriquecedoras, gerindo de melhor forma o tempo, facilitando as estratégias dando aos alunos mais autonomia, que conseqüentemente promove o desenvolvimento de raciocínio. (Sampaio e Coutinho, 2013). Ao longo de toda esta etapa, a mestrandia, juntamente com o seu par pedagógico criou ambientes virtuais, onde os alunos conseguiram verificar que a tecnologia, sendo algo que se enquadra no quotidiano, não serve apenas para distrair, mas também para ensinar, elencando atividades e projetos que permitiram a construção de novas aprendizagens. Assim, a ferramenta que permitia a produção de *avatars* teve uma grande influencia na motivação das crianças, pois por vezes assumiu o papel principal da sala, “substituindo” por alguns momentos quem estava a lecionar, iniciando um tema ou orientando os alunos ao longo de atividades “promoveu uma nova forma criativa de pensar e de comunicar, sendo uma solução para desafios da aprendizagem e para o

desenvolvimento da capacidade de aprender” como referem Flores et al (2015, p. 172). O facto de interagir diretamente com as crianças provoca espanto, pois há uma comunicação do virtual com o real, pelo que envolve entusiasticamente os alunos nas tarefas aumentando o desempenho e a motivação, como reforçam os autores citados (idem). A utilização de um recurso que permitia a construção de livros digitais, permitiu que os alunos criassem histórias *online*, junto das suas famílias e em sala de aula, alertando-os assim para a importância da leitura, da escrita, levando-os a desenvolver a imaginação e a criatividade, e ainda que as publicassem contribuindo para que outras pessoas acessem às suas criações. Este instrumento tornou-se interesse para os alunos, realçando-se ainda que a mestranda pediu que construíssem online, a história que tinham criado na atividade *Circo a chegar, letras a cair e magia a dobrar!* reparando assim, que os alunos ficaram muito entusiasmados com o facto de poderem explorar o programa, criar histórias livres e posteriormente histórias que lhe eram pedidas, trazendo voluntariamente para a sala de aula histórias que foram escritas e ilustradas junto dos familiares. Esta interação com a família é importante porque reforça laços e afetos e dá sentido à aprendizagem, Assim, comprova-se que efetivamente as TIC são recursos que podem animar a participação dos encarregados de educação no processo educativo e promovem a aproximação destes à escola e aos seus educandos e que melhoram a literacia de todos os participantes, quebram barreiras, estimulam oportunidade, mas exige uma boa estratégia e orientação por parte do professor (Flores et al, 2015).

A apresentação de slides para a visualização e escuta de histórias e de músicas é uma ferramenta que permite a construção de esquemas virtuais e de “esqueletos”, que promoveram a construção visual de histórias, facilitando a compreensão e estimulando a autonomia do aluno face à aprendizagem, criando um ambiente de participação ativa e de construção de conhecimentos através de momentos de cooperação e colaboração.

Posteriormente, o software de edição digital de áudio foi um instrumento também muito cativante para os alunos, pois através deste, foi possível gravar momentos de leitura dos alunos, fazendo-os depois

escutarem-se e compreenderem quais os aspetos que podiam melhorar (dicção, articulação...) e proporcionando momentos onde cada aluno leu uma adivinha e posteriormente, a mestranda, de forma aleatória, colocava os alunos a escutarem a adivinha, captando atenção para o conteúdo, pelo que estimulava a autorreflexão e autoavaliação..

A existência de aplicações que permitem a construção online de puzzles e palavras cruzadas permitiram a criação de momentos interessantes e de aprendizagem nos alunos, pois através destas os alunos criaram sopas de letras e palavras cruzadas que considerassem conteúdos que foram abordados em sala de aula, sendo *à posteriori* articuladas com outra ferramenta que permitiu que os alunos construíssem um jornal de turma mensal, onde os pais poderiam ver online os trabalhos realizados pelas crianças, tendo-se tornado, este, um dos principais projetos realizados pela turma.

De acordo com Woolnought (1989) citado por Veríssimo, Pedrosa e Ribeiro (2001) o trabalho de projeto trata-se da metodologia que utiliza as suas potencialidades no quadro de um currículo com objetivos, conteúdos temáticos pré-estabelecidos, e não, num contexto de currículo aberto, podendo assim organizar projetos de natureza variada. Segundo Ferreira e Santos (1994), “esta metodologia é realizada por grupos de trabalho através de uma pesquisa centrada em problemas, onde a teoria e a prática são dinamizadas numa investigação no terreno e na sala.” (Ferreira e Santos, 1994, p.50). De acordo com Peças (1999) “(...) o projecto surge como sentido, como cultura, e esse sentido é o de organizar o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as acções para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais.” (Peças, 1999, p.58). Assim sendo, os projetos devem sempre surgir de acordo com as necessidades e com os interesses dos alunos com quem trabalhamos, para que estes se sintam realizados com o trabalho que irão desenvolver sem nunca perderem a motivação. Por este motivo, há projetos que poderão ser realizados a nível individual, em pequenos grupos e também em grande grupo. Ainda de acordo com os mesmos autores, o professor ao trabalhar com uma metodologia de projeto desenvolve nos alunos competências diversas como aprender a

observar, a refletir, a questionar-se, a imaginar, arriscar e a terminar as tarefas às quais se propõem, uma vez que, a realização de um projeto passa por diversas fases diferentes que devem ser respeitadas. Numa primeira fase, é importante que se identifique um problema, problemas que sejam parcelares, numa segunda fase, é necessário que se planifique o trabalho, é importante que para além do trabalho de sala de aula, haja também um trabalho de campo criando-se uma dinâmica de teorizações e pesquisas no terreno. Devem ser constituídos grupos de trabalho, de acordo com os interesses dos alunos acerca dos conteúdos a tratar. Os grupos de trabalho devem realizar produções e devem apresentá-las ao grande grupo e, se possível, estendê-las também à comunidade escolar. Numa fase final deve existir uma crítica avaliativa dos trabalhos, uma globalização e uma avaliação do trabalho de projeto. O trabalho de projeto tem também desafios para o professor, dos quais, o reconhecimento de situações que dão origem a bons projetos, a estruturação dos problemas, a colaboração com os colegas, entre outros. Deste modo, será importante evidenciar os projetos realizados pelos alunos durante este processo de formação

O *Diário de Turma*, foi o primeiro projeto da turma e surgiu aquando da terceira semana de prática pedagógica supervisionada em que já foi possível, de uma melhor forma, denotar os interesses, dificuldades e particularidades dos alunos. Numa primeira fase, observou-se que a turma por vezes, tendia a ter dificuldade em fazer silêncio, esperar pela sua vez e escutar o outro. Alguns alunos da turma apresentavam dificuldades em partilhar os materiais e aceitarem as críticas, partindo por vezes para situações conflituosas de modo a obterem aquilo que queriam. Assim, tendo em conta que, o conteúdo que estava a ser abordado no momento em sala de aula era *O seu Corpo, Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo*, cujo o objetivo é *Reconhecer estados psíquicos e respectivas reacções físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...)* (DGE, s.d, p. 108), o *Diário de Turma* foi um instrumento de equilíbrio que permitiu uma melhor gestão das emoções dos alunos. Pretendeu-se assim, que, no *Diário de Turma*, cada aluno apresentasse as suas propostas, exprimisse o seu ponto de vista nas

discussões, sabendo escutar os outros, propondo atividades e resolvendo problemas. Segundo Niza (1996), este instrumento surge ainda, como “catalisador emocional” na medida em que, os alunos através deste aprendem a conter a sua impulsividade, resolvendo os seus problemas através do diálogo e não da violência. Na sala de aula, foi proposto aos alunos que, para trabalho de casa, pensassem num título para o Diário e surgiram diversos títulos diferentes que poderiam ser utilizados. Assim sendo, colocou-se no quadro todos os títulos selecionados pelos alunos e escolheu-se o título final através do voto. Deste modo, o Diário desta turma ficou intitulado como “O Diário do 3.ºA”. A avaliação do *Diário de Turma* foi realizada todas as sextas feiras, no período da tarde, designando-se de *Reunião do Conselho*, onde se liam os papéis colocados no *Diário de Turma*. Todos os papéis tinham que ser datados e assinados para que mais tarde pudessem servir de instrumento avaliador no que diz respeito ao progresso dos alunos, porém, se algum aluno quisesse partilhar com a turma alguma coisa e não se quisesse identificar poderia fazê-lo. No geral, a turma reagiu com grande entusiasmo, por ser um instrumento novo, onde podiam expressar livremente as suas opiniões, novidades e interesses. “O Diário poderá dispor das mesmas categorias em qualquer nível de ensino dado que se trata de um instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educados” (Niza, 1996, p.28). Quando se realizavam as *Reuniões de Conselho*, o aluno responsável pelo dia registava tudo o que ficava acordado ao longo da reunião, criando-se assim uma ata, que posteriormente era passada a computador por este, sendo também lida e assinada por todos os alunos na sexta-feira seguinte. Juntamente com o *Diário de Turma* foi elaborada uma caixa com quatro divisórias, onde eram guardados os papéis do diário ao longo das semanas e uma capa onde estavam arquivadas as atas das reuniões realizadas. Na penúltima semana da prática pedagógica, os alunos tiveram uma atitude incorreta perante o *Diário de Turma*, sendo que, não respeitaram uma das regras que foi proposta inicialmente, o respeito pela opinião de todos os elementos da turma. Por esse motivo, o instrumento foi retirado da sala de

aula como forma de os fazer compreender a importância do mesmo e o quanto este era fundamental na sala de aula, de forma a mediar os conflitos. Na última semana de prática pedagógica, os alunos solicitaram-nos que voltássemos a disponibilizar o *Diário de Turma*, pois sentiram necessidade de exprimir as suas emoções e sentimentos, comprometendo-se a cumprir as regras estipuladas por eles inicialmente. Assim, a mestrandia «junto do seu par pedagógico concluiu que, este instrumento foi uma mais-valia na ação pedagógica, pois com este projeto, para além das questões ligadas à cidadania, foi também trabalhada a área curricular do português, pois os alunos aperceberam-se dos erros que cometiam na sua escrita, expunham oralmente as suas opiniões, argumentavam sobre estas e defendiam-nas e permitindo ainda que, fossem melhor observados os seus interesses, articulando-os com os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, proporcionando atividades motivadoras.

Em detrimento das emoções, numa das aulas foi trabalhada a história *A árvore generosa*, de Shel Silverstein. Após um diálogo de análise da história, os alunos, consideraram como principal enfoque a afirmação “dar sem receber nada em troca”. De seguida, os alunos procuraram no dicionário, sinónimos da palavra generosidade e os diversos significados. Após exploração da palavra e da criação de um vínculo com a mesma, os alunos, em conjunto com a díade, construíram a árvore da generosidade, árvore que foi criada para os pais, alunos e restante comunidade educativa (professores, educadores, alunos e assistentes operacionais), pois cada aluno, levou para casa maçãs (formato em papel), explicando o quão importante é a palavra trabalhada em aula, pedindo também, para que os pais entre outros familiares escrevessem um gesto de generosidade que já tenham praticado, ou qual o significado dessa palavra para si, explicando também nas restantes salas, qual o objetivo desta atividade. Em diálogo com os alunos, a díade apercebeu-se que a turma sentiu necessidade de ir mais além do que esta árvore, procurando sim, fazer “nascer outros frutos” desta mesma atividade, assim sendo, a díade decidiu corresponder a uma das propostas da turma, que visava ajudar na prática, outras pessoas. Por conseguinte, a díade decidiu,

juntamente com a turma, contactar uma instituição social próxima da escola, que acolhe crianças e jovens, tendo ajudado com roupa, alimentos e material escolar. Após aceitarem a ajuda, a turma mostrou-se extremamente motivada, decidindo arranjar uma estratégia para divulgar esse mesmo pedido, pedindo ajuda aos pais e restantes familiares, através de um panfleto criado por eles e através da ferramenta tecnológica *on-line Inkscape*, surgindo como título do projeto: *Bora lá... ser generoso?!*, título criado pelos alunos e decidido democraticamente entre eles. Após a realização do panfleto, a turma começou a trazer de casa os bens essenciais e, mostrando-se entusiasmada, referiam que, abdicariam de muitos brinquedos e roupas que gostavam porque sabiam que existiam crianças que necessitariam mais do que elas. Outros alunos pediram aos pais para que comprassem roupas e material escolar. Seguindo-se destes preparos, chegou então o dia, onde, apesar das imensas sacas que eram necessárias transportar, seguiu-se uma caminhada até à instituição. Chegando à instituição, as mestrandas, a professora cooperante e os alunos foram recebidos pela técnica social da mesma e por um dos responsáveis pela instituição, que levou os alunos a conhecer todas as divisões e fazendo-nos compreender como funcionava o dia-a-dia daquelas crianças/jovens e das pessoas que lá trabalhavam, realçando sempre a importância da família. Nesta visita, surgiram diversas questões e conclusões por parte dos alunos, ficando ainda um convite por parte das crianças da instituição, para uma partida de futebol com a turma, quando o bom tempo se avizinhasse. Assim, com este espírito de solidariedade e cooperação, trabalharam-se emoções e “brotaram” atitudes generosas.

Quando as mestrandas analisaram o PCT fornecido pela professora cooperante, e com a observação sistemática, denotaram que, a nível da alimentação, os alunos da turma não tinham por hábito trazer para o lanche fruta e alimentos saudáveis, trazendo, regra geral, bolachas com chocolate, bolos e sumos açucarados. Assim sendo, as mestrandas acharam adequado, inserir na turma o projeto *Heróis da Fruta*, em que todos os dias, os alunos assinalavam numa tabela o número de peças de fruta que cada um tinha trazido para o lanche, bem como o nome da fruta. Aliado a este

projeto, trabalhamos também o domínio da matemática, sendo que, eram realizados por mês, gráficos, onde os alunos podiam analisar qual a fruta mais consumida por eles nesse mês, qual o aluno que comeu mais fruta e qual o aluno que variava mais o género de fruta. Deste modo, os alunos encaravam este instrumento como uma motivação para uma alimentação saudável. Com o passar das semanas, foi possível verificar, que o consumo de fruta pelos alunos da turma aumentou, bem como a variedade das peças de fruta que traziam, tornando este projeto pertinente para a vida e saúde dos alunos.

Surgiu também um outro projeto, através da observação feita ao longo das primeiras semanas de estágio, tendo sido possível denotar que nos anos anteriores, existia na turma um *blog*, que permitia que os encarregados de educação participassem ativamente no quotidiano escolar dos alunos, porém, a maioria dos encarregados de educação perdeu um pouco o interesse que tinha por esta ferramenta e deixou aos poucos de interagir com a turma através desta. Para colmatar este facto, as mestrandas, junto do seu par pedagógico e com a ajuda da orientadora cooperante, decidiram criar uma ferramenta diferente que pudesse levar os encarregados de educação a interligarem-se à sala de aula e ao mesmo tempo trabalhar as diversas áreas curriculares. Assim sendo, através da observação sistemática, a díade verificou que, os alunos apresentavam interesse pelo jornal, pelas entrevistas, pela profissão de ser jornalista e também pelas tecnologias. Desse modo, criou-se um jornal de turma *online*, permitindo o acesso restrito dos encarregados de educação. De modo a estimular os alunos para a construção deste, as mestrandas abordaram com eles o conteúdo da entrevista, proposto na área curricular do Português, e desafiaram os alunos para criarem uma entrevista para realizar a um jornalista. Todos os alunos se mostraram motivados para a tarefa e cada um deles propôs uma questão, algumas das questões foram por exemplo: “Já entrevistou alguém famoso?”, “Já fez uma entrevista num estádio de futebol?” “Gostava de ter outra profissão?”. Nesse dia, foi à escola um jornalista do *Jornal Maia Hoje*, que respondeu a todas as questões dos alunos, tendo feito posteriormente uma surpresa aos alunos, colocando uma foto deles no jornal onde trabalhava, com uma pequena entrevista sobre a sua visita à

sala de aula. Pretendeu-se também que os alunos tirassem dúvidas com o jornalista, para iniciarem o seu projeto, colocando entrevistas por eles realizadas, sobre assuntos que fossem do seu interesse e trabalhados em sala de aula, surgindo assim lengalengas, jogos, notícias importantes da turma, relacionando-o por vezes com projeto *O Diário do 3.ºA*. Os alunos intitularam o jornal de turma como *Jornal do 3.ºA*, selecionando o número de secções que o jornal deveria abarcar, decidindo que as edições deveriam ser mensais, de modo a dar espaço para os restantes projetos, selecionando assim, notícias sobre o mês em questão, anedotas, adivinhas e palavras cruzadas sobre os temas que foram trabalhados em sala de aula, segundo eles, de modo a testarem também o conhecimento dos próprios pais, criando momentos em família onde os alunos poderão ir mais além daquilo que os pais podem observar no jornal, estabelecendo assim interação entre a família e a sala de aula, valorizando o trabalho do aluno. Os alunos utilizaram diferentes ferramentas TIC para a criação do jornal e edição de imagens, interligando as TIC. Note-se que as TIC foram usadas de forma transparente como recurso importante a alcançar objetivos de aula motivando os alunos para e na aprendizagem. Foram utilizados ainda o computador Magalhães, o computador da sala de aula e telemóveis para o desenvolvimento das tarefas do jornal, entre elas as pesquisas na *internet*. A turma trabalhava em grupos, de forma cooperativa e colaborativa, sendo que, cada um estaria responsável por uma secção do jornal. Devido ao curto tempo de estágio foram realizadas apenas duas edições, embora a díade se tenha proposto para orientar os alunos após o estágio, para que deem continuidade a este e outros projetos.

Tendo em conta a curiosidade e a vontade de aprender mais, demonstrada pela turma através do *Diário do 3.ºA*, a díade achou que seria importante iniciar um outro projeto de sala em torno de um tema que vai ao encontro de todos os outros referidos neste relatório de estágio. Sendo assim, numa primeira fase, a mestrande, junto com a díade, começou por explorar os conteúdos do programa de Estudo do Meio com os alunos nas diferentes semanas de estágio, realizando experiências e criando

diferentes contextos, para que os alunos obtivessem aprendizagens significativas. Posto isto, iniciou-se o projeto com a identificação do problema, que se prendia com a necessidade que os alunos sentiam, em aprender mais acerca do corpo humano. Ao longo das aulas que a díade foi dinamizando em torno deste tema, os alunos tinham como trabalho de casa a realização dos órgãos dos diferentes sistemas com materiais recicláveis e sobretudo com a ajuda dos pais, pois sabemos que “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (Davie, Marques & Silva, 1997, p.24). Quando terminada a abordagem dos sistemas, foi realizada assim a constituição dos grupos e a distribuição dos temas, que foi realizada através de sorteio para que nenhum aluno ficasse prejudicado. Os temas a abordar por parte dos grupos foram: *o funcionamento do corpo humano; o sistema digestivo; o sistema respiratório; o sistema circulatório; o sistema reprodutor e o sistema excretor*. Após a constituição dos grupos, realizou-se a planificação do trabalho a realizar. Nesta fase, pretendeu-se que os alunos realizassem mapas conceituais para organizarem as suas ideias e terem uma noção mais ampla do trabalho que tinham que realizar, uma vez que, de acordo com Amoretti (2001) “Os mapas conceituais ou redes semânticas são representações espaciais dos conceitos e de suas relações.” (Amoretti, 2001, p. 49). Ainda de acordo com a mesma autora, ao construírem os mapas, os alunos utilizam os seus conhecimentos prévios para alcançarem os objetivos pretendidos. Assim sendo, a mestranda, em consonância com o seu par pedagógico, achou pertinente a utilização dos mapas conceituais, visto que, foi uma ferramenta extremamente importante, possibilitando que o aluno desenvolvesse um processo cognitivo de aprendizagem, onde este orientou a aquisição de saberes e relacionou as novas informações com o seu conhecimento prévio. Posteriormente, foram realizados pelos alunos, em sala de aula, e em trabalho de grupo posterior ao horário escolar, todos os materiais que estes achavam pertinentes que tivessem lugar na exposição, em cada uma das bancas dos diferentes grupos. Nesta fase, contamos com a ajuda incansável dos pais, que se dispuseram a organizar os alunos para que estes se conseguissem juntar em grupos de trabalho fora do horário escolar, de

modo a conseguirem terminar os materiais que tinham para construir. Foi notória a satisfação com que os alunos realizaram os trabalhos, pois houve da parte deles muito empenho na realização dos materiais e foram mais além do que o que esperávamos. Após a realização de todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, com orientação da díade, em torno do projeto, estes foram divulgados à comunidade educativa. Tendo em conta Diogo (1998), entende-se que, ao longo do tempo, a relação entre a escola e a família sofreu algumas mudanças e é necessário que se realize uma relação simétrica em que haja uma aproximação da família e da escola e que a família interaja ativamente nas atividades dos alunos. Deste modo, com este projeto, um dos principais objetivos foi envolver a família de uma forma direta, para que estes pudessem participar ativamente no processo de aprendizagem dos seus educandos. Ainda de acordo com Diogo (1998, p. 37), “a família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado”. Assim sendo, no dia 16 de dezembro de 2015, foi realizada pelos alunos da turma uma exposição dos trabalhos por eles desenvolvidos. Esta exposição foi aberta a toda a comunidade e realizou-se na sala de aula, onde estiveram presentes todas as crianças da escola, bem como as suas professoras, educadoras e auxiliares. Embora fosse evidente todo o orgulho sentido pelos pais e alunos no decorrer da exposição, através de sorrisos, fotos e pequenos diálogos, a díade achou essencial que fosse realizada uma avaliação global deste projeto, dirigindo um questionário aos pais e permitindo aos alunos que fizessem uma autoavaliação do seu trabalho, pois, tal como defende Many e Guimarães (2006), a avaliação deve ser dirigida para o trabalho realizado e não para o aluno, fazendo também com que possam refletir sobre aspetos que poderiam ter melhorado e aspetos que se denotaram ao longo do projeto, podendo também permitir à díade uma evolução contínua, de modo a corresponder aos interesses e necessidades dos alunos. Tendo em conta que, ao longo deste percurso, os alunos da turma demonstravam um enorme interesse pelas novas tecnologias e pelos trabalhos realizados no computador e na internet decidiu-se dar continuidade ao uso da

ferramenta de construção de histórias online, que se tornou bastante útil ao longo da nossa prática pedagógica. Com esta ferramenta, conseguiu-se cultivar um espírito que anteriormente não tinham, para a criação de histórias e para serem os autores dos seus próprios livros. Quando observados os diversos livros, conseguiu-se verificar que, retrataram com exatidão todo o percurso ao longo do projeto.

No final desta caminhada, foi possível concluir que dentro de um grande tema surgiram vários projetos, que, no seu conjunto, desenvolveram inúmeras capacidades nos elementos da turma bem como na díade. Por vezes, existiram dificuldades em interligar todos os projetos e dar o melhor por todos eles, porém, no final, a mestrandia sentiu-se satisfeita por todo o trabalho realizado com a turma e acima de tudo gratificada, pois valeu a pena todo o esforço e dedicação.

METARREFLEXÃO

A atual metarreflexão tem como objetivo primordial refletir crítica e sucintamente o processo formativo, no discorrer da PPS na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando as aprendizagens construídas e as competências profissionais que se desenvolveram ao longo deste percurso.

Assim, e juntamente com o que foi anteriormente referido no capítulo I, a mestrandagem compreende que o educador/professor é um elemento chave no sistema educativo, pelo que a sua formação é fundamental na educação de gerações e na capacidade de ultrapassar desafios de uma sociedade em mudança. Não obstante, a formação de professores deve envolver processos significativos que permitam desenvolver competências potenciadoras de uma ação profissional de qualidade, através da construção de projetos bem estruturados, face à especificidade de cada grupo/turma; da organização e desenvolvimento de aprendizagens potencialmente ricas e estimulantes; através de uma planificação flexível, sequencial e transversal; uma promoção de atividades com a comunidade educativa; através de interações educacionais assumindo um clima de segurança afetiva e tendo sempre uma intencionalidade na sua ação educativa (Mesquita-Pires, 2007).

Contudo, apesar de uma formação exigente esta, “pode ser definida como o campo de conhecimentos, investigações e propostas teóricas e práticas que dentro da Didática e Organização Escolar estuda os processos mediante os quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem e através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, destrezas ou disposições”, mas também o modo como se formam profissionais críticos e reflexivos (Marcelo-Garcia, 1999, p.28). Assim, importa ter consciência da necessidade de uma formação ao longo da vida profissional, ou seja, atualização e desenvolvimento, assumindo uma postura crítica diante dos desafios com os quais se vai deparando, melhorando a sua prática educativa. Salienta-se que, no desenrolar dos momentos de PPS (momentos de supervisão, as reflexões realizadas com o par pedagógico, com as educadora/professora cooperantes e com as professoras supervisoras), foi sentido desenvolvimento de competências que tornaram o “caminho” cada vez

mais desafiante e realizador, pois, tal como defende Marcelo, “os estágios de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar” (Marcelo, 1998, p.55). Reforçamos o sentimento de realização em ambos os contextos, pois esta experiência “constitui-se também como um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional”, tornando-se ainda mais oportuna na sua vida, e provando que as 210h de contacto em cada um dos contextos foram significativas, pois o real contacto com o papel que a mestranda pretende assumir ao longo da sua carreira, proporcionou uma compreensão sobre quais as verdadeiras dificuldades e quais as diversas alegrias que esta profissão acarreta (Mesquita-Pires, 2007, p.135). Para além disto, e não menos importante, é o facto da mestranda perceber o quão importante é trabalhar em conjunto, consolidar e trocar opiniões, crescer com os outros, completar e ser completado. A mestranda destaca ainda a articulação constante, não só entre a díade, mas sim entre os diversos pares pedagógicos presentes nas instituições de ensino, criando uma sintonia de saberes, que pairava sob múltiplas inteligências que permitiam uma atmosfera significativa de aprendizagens, de modo a que esta formação se tornasse mais enriquecedora.

As reflexões decorridas ao longo de todo este “itinerário” possibilitaram à mestranda a compreensão de quais as suas principais fragilidades, de modo a que, juntamente com a educadora/professora cooperantes, o seu par pedagógico e as suas professoras supervisoras conseguisse ultrapassá-las, pois, ser educador/professor tem como implicação um relacionamento entre diversas pessoas, permitindo uma formação vantajosa, em contexto institucional e que, quando realizada cooperativamente, pode ser resultado de uma verdadeira mudança educativa, permitindo que a mestranda vivencie situações educativas que observou através de um quadro de representações e de competências, que se foi alterando através de processos de transformação e (des)construção (Simões, 1996). Algumas das dificuldades sentidas pela mestranda relacionam-se com a dificuldade em gerir o tempo e em planificar as atividades considerando as características específicas de cada criança. Estas

dificuldades, tal como já foi descrito anteriormente, foram colmatadas devido às constantes reflexões e com a ajuda de todas as pessoas envolvidas neste processo de formação, recorrendo ainda ao currículo, de forma flexível, para adaptá-lo às necessidades e interesses do grupo/turma (Diogo & Vilar, 2000).

Ainda referente a todos os intervenientes deste processo de formação, será importante referir que os profissionais educativos devem saber trabalhar em grupo, admitir as suas falhas e colaborar com todos os membros da equipa, de modo a contribuir para uma evolução no seu contexto educativo onde se envolve (Perrenoud, 2000). Deste modo, é importante e enriquecedor para um professor usufruir de momentos de reflexão, sejam estes formais ou informais, com outros pares, de modo a melhorarem de forma ativa a sua vida profissional, combatendo problemas que possam surgir, determinando diferentes estratégias que levam ao alcance de soluções mais simples. Roldão (2007, p. 27) refere que o trabalho colaborativo é “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos”. Contudo, é importante mencionar, que os momentos em que os diferentes educadores/professores decidem envolver-se num projeto ou atividade, leva a que sejam distribuídas tarefas equilibradas para que todos contribuam de forma positiva na vida das crianças, desenvolvendo a escola e interligando as diversas turmas, pois, tal como defende Alarcão (2001), uma escola que envolve todos os membros nos processos de tomada de decisão e de resolução, é uma escola que pensa em si. É assim, extremamente gratificante mostrar segurança, abrindo as portas da sala de atividades/aula para que as crianças se envolvam e aprendam fora dela, envolvendo-as nas restantes partes da escola para que estejam reunidas com a comunidade que diariamente os rodeia, por exemplo, colegas de outras turmas e outros professores.

Segundo Canário Alves e Rolo (2001, p. 152), a aprendizagem inclui sempre “uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo”, ou seja, só com estas três dimensões em articulação é que será possível existir

aprendizagem. Esta relação triangular torna assim o pensamento mais crítico e flexível, levando os educadores/professores a aceitar desafios e a aumentar a vontade de progredir, aprender e reaprender. A capacidade de aceitar a apreciação dos outros e de se relacionar com os outros evolui, pois por muito que se investigue, não se é professor se se estiver sozinho. Ser bom professor é ter a capacidade de dizer: “Destas vezes não correu bem”. As crianças são também o reflexo dos seus educadores/professores, por isso, o seu dever, é entender e fazê-las entender, a elas e à restante comunidade escolar, que todas as aprendizagens são pessoais, mas que ninguém aprende sozinho.

Numa primeira instância, a mestranda considerou necessário observar e identificar as necessidades, capacidades e interesses das crianças de modo a adaptar toda a sua prática. E, ainda importante destacar é o facto de ter encarado que, todas as crianças como seres capazes de produzir o seu saber, partindo dos seus conhecimentos prévios que não devem ser esquecidos, mas sim valorizados, permitindo que deste modo se dê continuidade à construção de aprendizagens. Assim sendo, a mestranda planificou todas as suas atividades, partindo dos interesses e necessidades do grupo/turma, e tentando corresponder de forma individualizada às expectativas de todos, garantindo assim uma “justa e efetiva igualdade de oportunidades no (...) sucesso [escolar]” (LBSE, 1986, p.3068). Consequentemente, a mestranda utilizou os instrumentos já referidos no capítulo II, para uma recolha de informação importante que assegurou a pertinência das suas intervenções, conseguindo deste modo dar resposta às dificuldades e especificidades inerentes em cada criança, através de uma pedagogia construtivista, pois, segundo Vigotsky (2001), a construção do conhecimento é um processo essencialmente social e interativo, isto é, tem de ser construído com os outros, num determinado contexto social. Deste modo, a pedagogia construtivista instiga a curiosidade das crianças, levando os alunos a encontrar resposta aos desafios a que se propõe. Ainda na mesma linha de pensamento, Carretero (1997), a aprendizagem através do construtivismo é uma construção pessoal do ser humano e não uma reprodução da realidade. Para que esta realidade estivesse inerente na aprendizagem das crianças, foi necessário criar um ambiente em

prol de uma aprendizagem construtivista, isto é, um ambiente que permita a interação entre a crianças e aquilo que a rodeia, um ambiente onde, de acordo com Brooks e Brooks citado por NCREL (1995), durante uma avaliação em sala de aula o professor preocupa-se mais em compreender o pensamento da criança do que dizer "não" quando a resposta não corresponde à correta e ficar-se por ali.

A família também foi um elemento importante na construção de todo este conhecimento e de toda esta prática, pois juntamente com o par pedagógico, a mestranda procurou articular a família no processo de ensino-aprendizagem, pois “quando a escola e a família estão completamente envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subseqüentemente, os recursos são potencializados” (Ferreira & Santos, 2007, p.91). Assim, foram reunidas em conjunto, estratégias que permitiram que a formadora e o seu par pedagógico integrassem a família nos processos de aprendizagem das crianças.

Por conseguinte, a mestranda considera relevante toda a sua evolução ao longo deste percurso, compreendendo que todas as suas fraquezas foram ultrapassadas, permitindo que se refletisse na aquisição de competências e valores profissionais e pessoais, tentando sempre ter como eixo central os interesses das crianças com as quais trabalhou, permitindo-lhes aprendizagens significativas.

Inicialmente, aos olhos da mestranda, ser educador/professor era ensinar com carinho, com dedicação, com vontade, no fundo, uma arte.

Contudo, toda esta experiência vivenciada com as crianças, em ambos os contextos, permitiu que a mestranda compreende-se uma realidade que, sem a prática não seria possível. Através da ação, a mestranda considerou inúmeras vezes que esta profissão é deveras gratificante, devido às descobertas realizadas junto das crianças. Assim sendo, “(...) ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2001, p.35).

Após este percurso a mestranda considera que no processo de ensino-aprendizagem tem de existir sensibilidade, pois verifica-se nos dias de hoje

que as crianças precisam de atenção, de ser escutadas, de crescerem com confiança para compreenderem que aquilo que sabem é importante para que construam o conhecimento que se segue. A mestranda assume-se orgulhosa por ambicionar esta profissão, pois considera que ser educador/professor é ter o privilégio de ajudar a construir uma nova consciência em cada criança, estimular descobertas, valorizar virtudes que irão transformar a vida que as crianças têm, naquela que sonham ter.

Neste seguimento, importante será ainda mencionar, que tanto o educador de infância como o professor do 1.ºCEB devem desenvolver o currículo, focando-se na planificação, na organização e avaliação do ambiente educativo, proporcionando às crianças momentos de aprendizagens holísticas, permitindo assim à mestranda ver-se espelhada no perfil duplo aprovado no Decreto-Lei, n.º 241/2001, de 30 de agosto.

A metarreflexão presente pretende, assim, findar este marcante ciclo de formação, com o compromisso de a mestranda assumir de forma responsável, reflexiva e investigativa ambos os perfis onde teve a honra de se formar.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto: Porto Editora.

Alves, F. (2001). O encontro com a realidade docente: Ser professor principiante. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amoretti, M. (2001). *Protótipos estereótipos: Aprendizagem de conceitos - Mapas Conceituais: Aprendizagem à distância*. Informática na Educação: Teoria & Prática. 4 (2). Porto Alegre. Disponível em http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas/2006/meta_cogni/prototipos_estereotipos.pdf, acessado a 8 de maio de 2016.

Arends, R. (1995; 2001; 2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arias, F. (2004). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), (pp.35-62). Disponível em http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_26.pdf, acessado a 12 de maio de 2016.

Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradica.

Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A Perpetiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*. (Online), 6 (1), 51-55. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>, acessado a 21 de janeiro de 2016.

Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Cadima, A. (1997). *A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada*. In A. Cadima et al, *Diferenciação Pedagógica no*

ensino básico: alguns itinerários. (pp.11-15). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Educa.

Cardim, J. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal* (2.ªed.). Thessaloniki: CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Disponível em file:///C:/Users/Paula/Downloads/7009_pt.pdf, acessido a 9 de janeiro de 2016.

Cardona, J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância. (pp.8-15). (n.º24).

Cardona, Maria João (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!* Exemplo de alguns instrumentos de apoio. In *revista cadernos de educação de infância*. (n.º 81). Lisboa: Edições Cadernos de Educação de Infância.

Carretero, M. (1997). *Construir e Ensinar as Ciências Sociais*. São Paulo: Artmed.

Castanheira, L. (2007). *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. (2.ªed.). Portugal: Autêntica Editora.

Charmeux, E. (2000). *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. (5.ªedição). São Paulo: Editora Cortez.

Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. (7) (pp.7-28). Educação, sociedade & culturas. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>, acessido a 20 de junho de 2016.

Costa, M. (2006). A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. Revista *HISTEDBR*. (Online), 23, 26-31.

Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/arto2_23.pdf, acessado a 12 de abril de 2016.

Coutinho, C. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Sociologica Educação e Cultura*, vol.XIII (pp.359-363). Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF, acessado a 17 de abril de 2016.

Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/6/Parte%20I%20-%20Enquadramento%20Te%C3%B3rico.pdf>, acessado a 19 de março de 2016.

Davies, D. Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Dias, P. Gomes, M. & Correia, A. (1998). *Hipermedia e Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.

Diogo, F. & Vilar A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. *Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições ASA.

Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.

Eraut, M. (2001). Prefácio. In C. Day, *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994; 2000; 2007). *Aprender a ensinar e Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Flores, P. Eça, L. Rodrigues, S. & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. <http://coluquiodesafioscurriculares2015/>

Flores, P. Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. In Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 5764-5779). Universidade do Minho. (Online). Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf, acessido a 23 de março de 2016.

Flores, P. Ramos, A. & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>, acessido a 29 de julho de 2016.

Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Revista Movimento da Escola Moderna*, n.º5. (5.^aed.). Disponível em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf, acessido a 20 de janeiro de 2016.

Fontaine, A. M. (1990). *Motivação e realização escolar*. In B. P. Campos (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. (pp. 93-132). Lisboa: Universidade Aberta.

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

Formosinho, J. Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem - Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

González, P. (2003). *O movimento da escola moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009; 2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

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

Lopes, J. & Silva, M. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para Professores*. Lisboa: Lidel Edições.

Lopes, J. & Silva, M. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel Edições.

Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar...a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.

Marcelo, C. (1998). *Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação. (pp. 51-75). (n.º9).

Marcelo-Garcia, C. (1999). *A Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.

Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 4(1), 63-67. Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205.pdf>, acessido a 13 de dezembro de 2015.

Mendonça, A. (2006). *Evolução política educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira. Disponível em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>, acessido a 10 de janeiro de 2016.

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

Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa: Manual electrónico*. Espanha: Universidade de La Laguna. Disponível em <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>, acessido a 23 de abril de 2016.

Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Mota, J. (2009). *Da WEB 2.0 ao E-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Universidade Aberta. Disponível em http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf, acessido a 4 de maio de 2016.

Neto, A. J. (1996). *Estilos cognitivos*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. Escola Moderna. (Série V). (pp.38-50).

Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular da 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. 137-159). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Noffke, S. & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research*. Londres: Sage.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quosque (p.13-33). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf, acedido a 26 de fevereiro de 2016.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Disponível em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf, acedido a 30 de março de 2016.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – Coração da pedagogia da infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. (38), (n.º1).

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - uma prática diária*, (2.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.

Papaila, D. Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*, (8.ªed.). Lisboa: Mc Graw Hill.

Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.

Peças, A. (1999). *Uma Cultura para o Trabalho de Projecto*. *Revista da Escola Moderna* (pp.56-61). n.º6. (5.ªed.).

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ponte, J. (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?*. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 24, (pp. 63-90). Disponível em

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>, acessido a 2 de maio de 2016.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a pratica profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.

Primo, A. (2006). *O aspecto relacional das interacções na Web 2.0*. Comunicação apresentada no XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos%5CR1916-1.pdf>, acessido a 9 de junho de 2016.

Proença, M. (1998). *A República e a Democratização do Ensino*. In M. Proença (Coord.). *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX-XX)* (pp. 23-46). Lisboa: Edições Colibri e Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Przesmycky, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Éducation.

Roldão, C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, C. (2006). Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade. In Roldão, M.C. (Coor.). *Estudos de práticas de gestão do currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp.11-22). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <http://eaa1.webnode.pt/evd%C3%Aancias/reflex%C3%B5es%20criticas%20i/praticas-curriculares-/>, acessido a 26 de maio de 2016.

Sampaio, P. & Coutinho, C. (2013). *Quadros Interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área*. Disponível em <file:///C:/Users/Paula/Desktop/Creche/Atividades/62527-81633-1-PB.pdf>, acessido a 3 de maio de 2016.

Santos, F. & Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Alfragide: Oficina do Livro.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Siemens, G. (2008). *Uma breve história da aprendizagem em rede*. Disponível em <http://www.slideshare.net/augustodefranco/uma-breve-historia-da-aprendizagem-em-rede>, acessado a 15 de abril de 2016.

Silva, C. & Pestana, I. (2006). *Sociedade da informação. A criança com deficiência e as novas tecnologias*. Revista Educação Ciência e Tecnologia (Online), n.º 32, (pp.211-225). Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/414>, acessado a 30 de março de 2016.

Simões, C.M. (1996). *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizagem*. Teoria y estrategias. Barcelona: Edebé.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turma com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2002). *Experiencias educativas e situações de aprendizagem*. Colecção Guias Práticos. Porto: Edições ASA.

Vara, A. (1996). *Relação de ajuda à família da criança hospitalizada com doença de mau prognóstico num serviço de pediatria*. Revista Portuguesa de Enfermagem. Cacém: Instituto de Formação em Enfermagem.

Vasconcelos, T. (2005). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). *Supervisão como um “TEAR”: estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas*. Revista da Educação, (pp. 5-26). 15 (2).

Vygostsky, L. (1991). *A formação social da mente*. (4.ªed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

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

Documentação Legal e outros documentos orientadores

Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

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

Declaração Universal dos Direitos da Criança – UNICEF, 20 de novembro de 1989. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, acessido a 23 de fevereiro de 2016.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Determina a introdução da disciplina de inglês no currículo como obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Habilitação profissional para a docência.

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 n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série -A. Lisboa: Ministério da Educação. Autoriza o Governo a rever o regime do ilícito de mera ordenação social aplicável ao licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos que desenvolvem atividades de apoio social no âmbito da segurança social.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 10873/2012, de 10 de agosto. Diário da República n.º 155/2012 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Revogação do Currículo Nacional de Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 5220/97, de 10 de julho. Diário da República n.º 178/1997 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Reformulação das metas de aprendizagem.

DGE. (s.d.). *Organização Curricular e Programas*, (4.ªed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Diário da República n.º 173/1973 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Reforma de Veiga Simão.

Ministério da Educação de Portugal (2003). *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Disponível em [file:///C:/Users/Paula/Downloads/historia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Paula/Downloads/historia%20(2).pdf), acessido a 2 de março de 2016.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Reis, C. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Buescu, H. Morais, J. Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Flores, P. (2015). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.ºCiclo do Ensino Básico – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ribeiro, D. (2014). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Veríssimo, A. Pedrosa, M. & Ribeiro, R. (2001). Ensino Experimental das Ciências: (re)pensar nas ciências. Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_repensar.pdf, Legislação, acedido a 14 de fevereiro de 2016.