

Orientação

AGRADECIMENTOS

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

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

Assim, é com sentimento de orgulho e agradecimento que exponho aqui a minha gratidão para com o meu pai, pois sempre me apoiou e auxiliou a alcançar os meus objetivos profissionais e pessoais; para com a minha mãe, que apesar de longe, foi sempre um pilar neste meu percurso e, para com os restantes membros da minha família e colegas que sempre se mostraram disponíveis para me aturarem.

Gostaria ainda de agradecer à Patrícia Alves Ferreira, o meu par pedagógico, o meu par de carteira, o meu par de boleia, o meu par do almoço, o meu par nas incertezas e nas descobertas, o meu par nas conquistas, derrotas e aprendizagens, o meu par nas lágrimas e sorrisos, o meu par, simplesmente. Muito obrigada por partilhares todos estes momentos comigo, pela tua amizade e por me ajudares sempre neste meu caminho.

Agradeço também a todos os profissionais que cruzaram o meu percurso de formação pois, graças a estes, fui crescendo enquanto pessoa e profissional.

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

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o presente relatório de estágio, requisito parcial para obtenção do grau de mestre, espelha o processo de desenvolvimento profissional da mestranda, nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, realça-se o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, relativas ao saber, saber-agir ser e estar em contexto, fundamentadas num enquadramento teórico e legal preciso e exigente, sustentadas nas etapas de investigação-ação, recorrendo às estratégias de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Nesta linha de pensamento, construiu-se um perfil profissional, sustentado em atitudes indagadoras de um pensamento crítico na, para e sobre sua a ação, articulando a teoria e a prática, no sentido de melhorar a compreensão do educar. Com efeito, procurou-se desenvolver práticas que promovessem aprendizagens significativas e efetivas e, desenvolveram-se outras competências para a formação do cidadão no séc. XXI. Neste sentido selecionaram-se metodologias dinâmicas e interativas, que respondessem aos problemas da sociedade.

Ainda, importa referir que toda a Prática Educativa Supervisionad foi desenvolvida num processo de trabalho colaborativo, constituindo-se como uma mais-valia não só para o nosso crescimento pessoal e profissional, mas também para o desenvolvimento social e empático.

O relatório mostra o contributo deste mestrado para a construção de um perfil duplo de formação: ser educador e professor.

Palavras-Chave: Prática educativa, investigação-ação, desenvolvimento profissional, pessoal e social, perfil duplo.

ABSTRACT

In the scope of the Master's Degree in Pre-primary and Primary Education, the present internship report, which is a partial requirement to obtain a master's degree, reflect the professional development process of the master's degree student, in the curricular units of Supervised Educational Practice in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education.

So, we highlight the development of professional and personal competences, related to the knowledge and to know how to be and to be in context, based on a precise and demanding legal framework, sustained in the stages of research and action, using strategies of observation, planning, evaluation and reflection. In this line of thought, a professional profile was built, based on inquiring attitudes of a critical thinking to a future action, articulating theory and practice, in order to improve the understanding of educating. In fact, it was tried to develop practices that promote significant and effective learning and, it was developed other skills for the formation of the citizen of the century XXI. In this sense, we selected dynamic and interactive methodologies that responded to the problems of society.

Still, it should be noted that the entire Supervised Educational Practice was developed in a collaborative work process, constituting as an added value not only for our personal and professional growth, but also for social and empathic development. The report shows the contribution of this master's degree to the construction of a dual profile of training: how to be an educator and a teacher.

Key words: Educational practice, action research, professional development, personal and social, double profile.

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VII
Lista de Anexos (em suporte digital)	X
Lista de Abreviações	XI
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	5
A Educação em Portugal	6
A Educação Pré-Escolar.....	12
O 1º Ciclo do Ensino Básico.....	18
Capítulo II – Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	27
A Instituição da Prática Educativa.....	27
Caracterização do Contexto de Estágio da Educação Pré-Escolar.....	29
Caracterização do Contexto de Estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	34
Metodologia de Investigação.....	38
Capítulo III – Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	45
Prática Educativa na Educação Pré-Escolar	47
Prática Educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico	57
Metarreflexão	73
Referências bibliográficas	79
Documentação Legal e Outros.....	89
Webgrafia	91
Anexos (em suporte digital)	92

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1** – Modelo do guião de observação;
- Anexo 2** – Exemplo de uma narrativa;
- Anexo 3** – Planificação da atividade “Confeção de Marmelada” (EPE);
- Anexo 4** – Receita para a confeção de marmelada;
- Anexo 5** – Planificação da atividade “Planeta dos Monstros” (EPE);
- Anexo 6** – Planificação da atividade “Teatro de Sombras sobre a Lenda de S. Martinho e respetivo peddy-paper” (EPE);
- Anexo 7** – Planificação da atividade “A Primavera” (1º CEB);
- Anexo 8** – Ficha sobre sequências;
- Anexo 9** – Grelha de preenchimento sobre a elaboração de um catavento;
- Anexo 10** – Planificação da atividade “A Poluição” (1º CEB);
- Anexo 11** – Gravação do texto – Valéria e a Vida;
- Anexo 12** – Ficha de palavras cruzadas sobre o texto – Valéria e a Vida;
- Anexo 13** – Planificação da atividade “Os Animais” (1º CEB);
- Anexo 14** – Power Point do texto “Mãe Maravilha” com as vozes da díade e das crianças;

LISTA DE ABREVIações

PES – Prática Educativa Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF – United Nations Children’s Fund

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEM – Projeto Educativo Municipal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, que visa a obtenção de grau mestre, permitindo a docência nos dois níveis de educação.

Este relatório constitui um momento de reflexão final e evidencia o processo de desenvolvimento de competências profissionais da mestranda ao longo dos momentos de prática educativa, tendo como propósito, a descrição e reflexão crítica acerca de momentos de estágio realizados nos dois contextos, bem como pretende demonstrar o processo pessoal e profissional da mesma.

Neste sentido, os objetivos preconizados na ficha da unidade curricular passam por promover a construção dos saberes profissionais para habilitação em Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o compromisso e responsabilização progressiva da ação docente. Por conseguinte, espera-se que o futuro profissional de educação saiba

“mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa; pensar, agir e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro, 2016-2017, p. 1).

É fundamental destacar a importância de algumas unidades curriculares que serviram de elo de ligação entre a prática e a teoria, nomeadamente, a unidade curricular, Investigação em Educação e os seminários da Prática Educativa Supervisionada. O facto da prática educativa ter sido em díade, e não individual, tornou-se mais enriquecedora, tendo possibilitado que a mestranda crescesse, e tomasse decisões em conjunto, de forma a existir uma partilha de ideias e sentimentos, que se considerou fundamental. A instituição de estágio situava-se na área de Matosinhos e, em ambos os níveis de educação, o estágio correspondeu a 220 horas, com uma orientadora cooperante e institucional para cada nível de educação.

O desenvolvimento da prática orientou-se pela metodologia de investigação-ação, sendo que a mesma se processou numa espiral cíclica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, pelo que a reflexão foi intrínseca e implícita em todas as fases. Desta forma, foram desenvolvidas várias estratégias que se revelaram basilares na construção das competências profissionais, nomeadamente: a construção de uma grelha de observação; a elaboração de planificações semanais; a realização de narrativas individuais; a construção de um diário de bordo, mais especificamente, na educação pré-escolar; o preenchimento dos guiões de observação; as supervisões e a realização e aplicação de um projeto de intervenção, nomeadamente, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, importa salientar a essência do processo colaborativo presente ao longo da prática. Segundo Parrilla (1996 citado por Damiani, 2008, p. 214) “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. Assim, o facto de, na escola, criar atividades de grupo, “oferece enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (Vigotsky, 1989 citado por Damiani, 2008, p. 215). Então, também é fulcral a presença de um trabalho colaborativo entre docentes uma vez que e, segundo Daniels (2000 citado por Damiani, 2008, p. 218) “as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a

promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros”, ou seja, o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, considerando possibilidades de sucesso na difícil tarefa educativa.

Nesta linha de construção, o presente relatório divide-se em três partes. Uma primeira parte contemplada com os agradecimentos, o resumo e *abstract*, a lista de anexos e abreviações e, os índices. Posteriormente, a segunda parte compreende a secção essencial do presente relatório e, deste modo, serão explorados os conteúdos que a integram, para além da presente introdução. Assim, o capítulo I é referente ao enquadramento teórico e legal, onde serão explanadas fontes teóricas e legais e orientações que suportaram decisões no decurso da prática educativa, quer em EPE, quer no ensino do 1.º CEB. O capítulo II contempla caracterizações gerais das instituições de estágio e, ainda, um ponto acerca da metodologia utilizada nomeadamente, a investigação-ação revelando os instrumentos de observação, planificação, reflexão e avaliação utilizados. O capítulo III destina-se a uma descrição e análise crítica e reflexiva das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos na ação, tendo em consideração o quadro teórico mobilizado no capítulo I, a metodologia do capítulo II e a metodologia que acreditamos poder responder às exigências de uma educação para o século XXI. Por fim, a terceira parte emerge numa metarreflexão transversal a todo o processo da prática educativa, assim como o contributo do estágio para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais, seguindo-se as referências e os anexos.

Assim, esperamos espelhar o processo formativo que contribuiu para o crescimento da mestranda, ao nível pessoal, profissional e social, adquirindo conhecimentos, valores e crenças, através do trabalho cooperativo e das experiências vividas, que irão ser valorizados enquanto futura profissional de educação.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL

Ao longo da formação inicial, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a mestranda procurou conhecer, mobilizar e refletir sobre documentos legais, que regulam, orientam e sustentam a prática e, também, sobre quadros teóricos e conceituais, que lhe possibilitassem o exercício de uma “prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira- Formosinho, 2013, p. 81). Deste modo, o presente capítulo contempla as principais fontes teóricas e legais que orientaram e sustentaram a mestranda ao longo da PES, quer em contexto de EPE, quer em contexto de ensino do 1.º CEB, sendo as mesmas fundamentais no suporte de tomadas de decisões e fundamentação da prática.

Neste sentido, o atual capítulo foi organizado em três partes estruturantes: 1. abordaram-se os pressupostos comuns aos dois contextos educacionais no sentido da compreensão dos mesmos, dando enfoque às especificidades de cada contexto, 2. a Educação Pré-Escolar e 3. o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Iniciando por linhas comuns, outrora a educação era vista como “um esforço para auxiliar ou modelar o crescimento” (Bruner, 1999, p. 17) que se tem vindo a modificar ao longo do tempo, como é o caso do sistema educativo. Assim, é de salientar que o ensino em Portugal tem revelado estar em mudança ao nível da legislação, sendo um marco a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro). Esta lei define “princípios, objetivos e funções de cada nível de educação e realça o direito à educação e à cultura de todos os portugueses” (idem).

1.1. A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

“ (...) A criança é, durante muito tempo, o projeto dos pais, pode-se perguntar se não é também, durante um tempo, mais ou menos longo, o projeto dos seus professores”

Millet (s.d. citado por Bru & Not 1993, p. 159)

A afirmação de Millet chamou-se a atenção pelo facto de que a criança nem sempre frequentou a escola, bem como tem evoluído a visão das sociedades sobre aquilo que é educar. Foi no ano de 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que se sugeriu o direito a uma “educação gratuita, que possibilitasse o desenvolvimento integral da criança enquanto ser individual, concedendo-lhe as bases para a criação de um caráter de responsabilidade social e moral, favorecendo os meios para fortalecer as suas aptidões e construir o seu perfil enquanto membro da sociedade” (UNICEF, 1959, p. 17).

Vivemos numa nova era que exige uma educação mais global, que admite a Educação Pré-Escolar e impõe a formação de docentes em duas vertentes, como se revela o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo, Escola, Flores e Peres (2012, p. 91) “num cenário de mudança espelham-se oportunidades e obstáculos que requerem compromissos políticos, sociais e educacionais” pelo que urge mudanças na educação que podem iniciar na consciência de um novo paradigma por parte educador/professor. Ninguém pode negar que o homem é um sujeito que vive em evolução e esse processo constante tem trazido consigo uma série de questionamentos, especialmente aqueles voltados para a “informação” e a sua relação com o desenvolvimento. Atualmente, a mudança mais visível na nossa sociedade é o uso das tecnologias. Estas passaram a “permitir ao homem imperar sobre a informação, já que esta é parte integrante de qualquer atividade humana, seja ela individual ou coletiva” (Silva & Correa,

2014, p. 25), sendo impossível pensar em desenvolvimento sem tecnologia. No que se refere às escolas, a maior parte, tem reconhecido a importância das tecnologias para a aprendizagem, por conseguinte, os professores/educadores cada vez usam menos os manuais escolares e passam a “utilizar os livros digitais, a fazer videoconferências, a aceder correio eletrónico, entre outros” (idem, p. 26). A verdade, é que estas ferramentas são mais valiosas para a construção de conhecimentos uma vez que são mais motivadoras e interessantes, por serem dinâmicas e práticas e, são mais significativas, melhorando assim, certamente, as aprendizagens dos alunos.

Assim, a fim de melhorar o sistema educativo e numa lógica de descentralização adequada da dimensão local das políticas educativas, foram criados agrupamentos de escola em regime de maior “autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, artigo 1.º), promovendo a integração simplificada de instrumentos estratégicos, de modo a uma fácil apreensão por parte da comunidade educativa melhorando assim a sua eficiência (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho). Entende-se por agrupamento de escolas organizações educativas, isto é, sistemas de aprendizagem com “qualidade e autonomia dos seus profissionais, centradas nas relações interpessoais e intergrupais e nos processos de trabalho com finalidades educativas sociais legitimadas pela sociedade” (Santiago, 2000, p. 38). O agrupamento de escola permite “articulação curricular entre ciclos e condições para se desenvolver um trabalho de equipa entre professores” criando conseqüentemente a oportunidade de reflexão coletiva (Leite & Lopes, 2007, p. 59). Por sua vez, o conceito de escola como entidade atende a “uma realidade que pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão, respectivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização” (Oliveira, 2000, p. 59) onde “um dos principais objectivos da escola é propiciar experiências que estimulem os alunos a construir os modelos mentais que melhor servem a

construção de uma sociedade justa e do seu desenvolvimento pessoal” (Marques, 1998, p. 98).

Sabendo que a criança é naturalmente curiosa e desejosa por aprender, o educador/professor, ao invés de contrariar os seus interesses espontâneos, deve estimular antes a curiosidade, fomentar a comunicação e expressão, nas suas mais diversas vertentes, e respeitar as suas diferenças como características geradoras de novas aprendizagens para que o “objetivo primordial socio construtivista seja alcançado – a criança é o centro e o foco da educação” (Medeiros, 1975, p. 48). Defendemos esta visão educativa de educação, assim como “uma concepção de educação inclusiva, uma educação para todos, em que todos têm oportunidades de aprender e ensinar” (Rodrigues *et. al.*, 2001, p. 100), como se pode verificar na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) a deficiência é encarada como “qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função fisiológica, psicológica ou anatómica” (Ferreira, 2011, p. 17), afetando a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo ou a criação de condições de aprendizagens adaptadas às necessidades. Cabe, primeiramente às escolas e posteriormente, aos educadores/professores, criar ambientes favoráveis para que estas crianças se sintam integradas, ou seja, que sintam que fazem parte de alguma coisa e, ao mesmo tempo, fazer compreender às restantes crianças que aquela mesma criança com NEE também é importante para a nossa sociedade. Isto é, o processo de integração coloca o seu enfoque na criança, e isso implica, segundo Stainback (2001 citado por Ferreira, 2011, p. 54) “la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente”. Deste modo, surge a necessidade de criar um currículo aberto que compreende a aplicação flexível de um programa nacional, de modo a que este possa ser adequado aos vários contextos a que se aplica. Assim, considera-se a possibilidade do currículo estar em sintonia com estas perspetivas e visões educacionais, devendo ser o mesmo flexível.

Nesta linha de pensamento, segundo Roldão (1999, p. 24) o currículo é “um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar”, ou seja, um conjunto de conhecimentos e valores, que são considerados fundamentais a serem trabalhados na escola, ano após ano. Neste sentido, considera o currículo como um aglomerado “de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Para tal, o currículo deve ser trabalhado inter e transdisciplinarmente, mostrando-se um conceito amplo e de difícil definição, podendo ser “alvo de diferentes interpretações, quer ao nível do seu conteúdo, quer das perspetivas da sua construção e desenvolvimento, criando assim um impacto importante ao nível da realização escolar” (Marzano, 2005, p. 23) e construindo “pontes entre as várias áreas do saber no plano horizontal e vertical” (Ribeiro, 1999, p. 69). Assim, apesar das necessidades sociais e culturais serem diversificadas, os programas nacionais e as metas curriculares apresentam um currículo único e determinam uma forma de o gerir, que se adequa às finalidades dos sistemas num período histórico. O currículo aparece pela primeira vez no 1º CEB enquanto, a EPE é orientada por um documento designado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sendo possível que cada educador planeie atividades de acordo com as especificidades de cada grupo e contexto, verificando-se diferenciação pedagógica e articulação de saberes. Por conseguinte, importa ressaltar o valor da diferenciação pedagógica e da articulação de saberes, para a efetiva aprendizagem do aluno, cabendo ao professor gerir o currículo da melhor maneira por forma a desenvolver estes conceitos.

A diferenciação pedagógica é um conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às necessidades e especificidades de cada aluno. Por conseguinte, o professor poderá recorrer às inteligências múltiplas de Gardner para promover diferenciação pedagógica, isto é, “não existe uma única inteligência mas sim uma pluralidade de capacidades mentais” (Zuna, 2012, p. 2), considerando que as crianças apresentam todos

os tipos de inteligência mas podem ter umas mais desenvolvidas que outras, sendo elas: inteligência linguística-verbal, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical inteligência interpessoal, inteligência corporal, inteligência intrapessoal e inteligência naturalista. Neste sentido, o professor “para promover as inteligências múltiplas em sala de aula deve estimular todas as inteligências a fim de melhorar a forma como cada aluno lida com os problemas que enfrenta ao longo da vida” (Gadner, 1995 citado por Zuna, 2012, p. 7), ou seja, com uma atividade, mas recorrendo às diferentes inteligências tendo em consideração a singularidade de cada aluno, o professor poderá obter os objetivos propostos, atuando com diferenciação pedagógica pois estará a adaptar as atividades às necessidades e interesses de cada aluno.

Relativamente, à articulação de saberes, quer entre ciclos bem como níveis de ensino, revela-se essencial pois quando a mesma se realiza “as aprendizagens das crianças são mais profundas, determinantes e sequenciais” (Coelho, 2013, p. 4). A articulação depende dos Agrupamentos de Escola mas também dos próprios profissionais de educação, que deverão trabalhar em conjunto. No currículo pode-se verificar uma articulação de forma sequencial e coerente, podendo o professor abordar a área do Português relacionando-a com a área de Estudo do Meio. Uma estratégia bastante comum para promover esta articulação, nomeadamente, nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, é a realização de trabalhos por projeto. Este implica “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação e ensino” (Coelho, 2013, p. 8).

Assim, além de se considerar importante a existência de um currículo considera-se que este deve ser flexível e deve ser dada autonomia ao professor para a sua gestão, pois o professor é aquele que melhor conhece a sua turma e o pode adaptar às necessidades e interesses dos alunos. Ademais, importa referir que, apesar das mudanças que possam ocorrer na utilização do currículo, ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem está

inerente um processo que existe para “que se conheça o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu” (Villas-Boas, 2006, p. 25), a avaliação. Por isso, a avaliação é

“considerada um processo que integra várias dimensões e sujeitos da atividade docente, incidindo em: alunos e educadores/professores; metodologias de ensino; estratégias e recursos pedagógico-didáticos; manuais escolares; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares; estabelecimentos e instituições de ensino; projetos; programas e currículos” (Rodrigues, 1999, p. 77).

No entanto, o seu objetivo não passa, unicamente, em clarificar se o aluno aprendeu ou não, pelo contrário, a “avaliação tem a função reguladora das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 83), assumindo, assim o seu caráter formativo.

Tendo em conta o documento curricular da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, e antes de avançar para a especificidade de cada contexto é necessário salientar a transição de um nível de educação para o outro, realçando o processo formativo das crianças.

Tal como refere Sim-Sim (2010, p. 34) “há que ter em conta que este momento de transição é algo que está conotado por uma grande diversidade de emoções” (medo, stress, angústia, alegria). Cabe, assim, ao educador encontrar estratégias integradas com o intuito de proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória. Segundo Petriwskyj, Thorpe e Tayler (s.d. citado por Vasconcelos, 2009, p. 50) afirma-se que “as transições podem causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades nas aprendizagens”, no caso da transição para o 1ºCEB essas descontinuidades “estão salientes nas atitudes e comportamentos das crianças” (Nabuco & Lobo, 1997, citado em Vasconcelos, 2007, p. 44). Mas se por um lado estas transições trazem algumas dificuldades

às crianças, por outro pode-se considerar que existem vantagens, nomeadamente o possibilitar de “experiências que comprovam a experimentação, o projeto, a imaginação, a construção de hipóteses e de expectativas, desenvolvendo o raciocínio abstrato e hipotético dedutivo” (Sá, 2002, p. 226). Por conseguinte, torna-se necessário que os adultos tratem as transições com o cuidado e a atenção que merecem, de forma a não colocar em risco o sucesso educativo de cada uma das crianças.

1.2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação Pré-Escolar pertence ao Sistema Educativo Português. Segundo a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, (artigo 2.º) “a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Assinala-se, de acordo com o artigo 3.º do mesmo documento, que “a frequência na educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos” mas com a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, deixa de ter valor facultativo pois a educação Pré-escolar é tida como universal “para as crianças a partir dos 4 anos de idade”.

É na EPE, segundo os estados de Piaget, que as crianças se encontram no estágio pré-operatório (cerca dos dois aos sete anos) onde se inicia a comunicação das atividades simbólicas e das atividades de numeração. É durante este estágio que “a criança não pode diferenciar-se do seu meio, tem dificuldade em imaginar uma coisa que exista se não estiver ao seu alcance” (Piaget s.d., citado por Lebrun, 2008, p. 113). A criança encontra-se “num período egocêntrico, tem dificuldade em gerir a lógica das relações, em respeitar as regras de objetividade e de coerência formal” (Piaget, 1999, p.

12), cabendo por conseguinte ao educador de infância auxiliar nestas adaptações ao meio, encontrando soluções para que as crianças se sintam à vontade e ganhem progressivamente autonomia, devendo para tal criar atividades que permitam que a criança desenvolva o conhecimento de si e do mundo que a rodeia.

Por forma a auxiliar as escolhas do educador, existe um normativo de referência – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE consistem num conjunto de “objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5) e referem ainda que a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve diversas competências. Como o próprio nome indica, são orientações, e portanto o educador deverá gerir o currículo com a equipa educativa, escutando as crianças e, tendo em consideração as suas famílias e a comunidade. Assim, as OCEPE, nos seus princípios gerais, estabelecem orientações globais à intencionalidade e intervenção educativa para o educador, e destacam como eixos prioritários o observar, o registar, o documentar, o planear, o agir e o avaliar. Este documento, que funciona como orientador da prática, divide-se em áreas de conteúdo que promovem situações e oportunidades de aprendizagem. Entende-se por áreas de conteúdo “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 35), estas não devem ser vistas como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (idem, p. 35) mas sim como algo processado e trabalhado de forma integrada. Deste modo, as três áreas de conteúdo são: a área de Formação Pessoal e Social que “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores” (Lopes da

Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6), a área da Expressão e Comunicação “entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (idem, p. 6), esta área engloba diferentes domínios – o domínio da educação física, o domínio da educação artística que integra os subdomínios das artes visuais, da dança, da música e do teatro, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e, o domínio da matemática – e existe ainda, a área do Conhecimento do Mundo que integra “diferentes saberes, onde se procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, própria da metodologia científica, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico” (idem, p. 7).

Deste modo, importa realçar que a criança é o centro de todo o processo educativo, onde o educador tem como papel e função “ensinar”, recorrendo ao saber profissional, apoiando-se na investigação e na reflexão partilhada sobre a prática educativa. Neste seguimento, o educador deve desenvolver, de forma articulada, as diversas áreas de conteúdo, realizando atividades que proporcionem diferenciação pedagógica, fomentando assim a integração das crianças num grupo, de modo a que todas tenham a mesma oportunidade de aprendizagem, tendo sempre em consideração as particularidades de cada criança e do grupo, visto que “cada criança é, por definição, um ser original e único com desejos, comportamentos e capacidades diferentes dos outros” (Vayer & Trudelle, 1999, p. 107). O educador é também responsável pela organização do tempo e do espaço, onde se vai desenvolver a sua ação, devendo, por conseguinte, proporcionar um ambiente apelativo, desafiante e confortável, com diversos recursos. Perante estas diretrizes, pode-se interpretar que o educador é um coorientador do desenvolvimento holístico da criança, que deverá integrar uma diversidade de metodologias, exigindo também ao mesmo, um planeamento e avaliação da sua prática.

Todas estas conceções da criança e finalidades do educador são basilares para uma escolha sustentada das ações educativas a desenvolver e na

delimitação dos modelos curriculares a utilizar. Assim, importa definir modelo pedagógico, sendo que este diz respeito a um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 10). Os modelos pedagógicos são um meio orientador do educador, como forma de o auxiliar a explorar as competências do seu grupo de crianças, sempre com a consciência de que todas têm ritmos de aprendizagem e desenvolvimento distinto e, por isso, as suas necessidades são variáveis. Deste modo, não é necessário que o educador se guie apenas por um modelo pedagógico, antes pelo contrário, é fundamental que o educador se baseie na utilização de vários, por forma a conferir uma visão mais consistente em relação às suas dinâmicas educacionais. Ademais, os modelos que se observaram durante a prática foram essencialmente, o Método de Maria Montessori e o Modelo de High Scope.

Maria Montessori, em 1907, criou a primeira *Casa Dei Bambini* surgindo assim o seu método. Esta valorizava imenso o material escolhido, devendo este ser adequado ao tamanho e capacidades da criança, “ (...) as crianças são incumbidas das tarefas domésticas tendo ao seu alcance objetos adequados aos seus tamanhos e necessidades” (Montessori, 1965, p. 58-59). Permitia ainda às crianças uma total liberdade de escolha dos materiais a utilizar e, defendia que as crianças aprendiam através dos sentidos, isto é, “Montessori concede um lugar ao arranjo e disposição da sala, aos materiais de ensino e, ao exercício das atividades motoras e manuais” (Marques, 1999, p. 23). Este modelo sustenta-se em três eixos prioritários, sendo eles a liberdade, a atividade e a individualidade. A liberdade no sentido em que é a criança que opta por decidir o que fazer e o que utilizar, a atividade visto que é através das mesmas que as crianças aprendem e, a individualidade pois a criança decide por si própria. O papel de uma educadora montessoriana é essencialmente de mediadora visto que, mais uma vez, a criança é o sujeito da ação educativa. Assim, este método mostra-se presente ao longo da prática educativa, essencialmente no que concerne o ambiente físico.

O modelo curricular High Scope iniciou-se na década de 1960 por David Weikart e tem como pilar central para o seu desenvolvimento a perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 72), pois a criança é o sujeito principal da ação. Assim, os pressupostos centrais deste currículo são os seguintes: “a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização e, o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 72). Este modelo organiza-se em quatro secções distintas sendo elas o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. Relativamente ao ambiente importa que o educador proporcione um espaço nítido por forma à criança não se “perder”, devendo assim existir áreas diferenciadas e, os materiais devem estar identificados de forma perceptível e acessível, de modo a permitir diferentes aprendizagens curriculares e, por forma a estimular a autonomia da criança. No entanto, esta “autonomia também é estimulada pela ligação entre pares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 73), deste modo, procura-se criar também um espaço que permita o trabalho em conjunto em todas as áreas. Por conseguinte, os momentos de rotina não serão apenas realizados de forma individual mas também em pequenos e grandes grupos. Assim, a rotina diária visa a “segurança e a independência da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83), quer individual quer em grupo, ou seja, as crianças interiorizam a sequência da rotina e assim poderão organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais coerente e autónoma. Além do espaço e dos materiais necessitarem de um papel positivo e decisivo por parte do educador, pois este precisa de conhecer as necessidades e os interesses do grupo e também de cada criança, a gestão do tempo diário é fundamental. Revela-se importante o facto de este modelo defender não só o trabalho individual como o de grupo, uma vez que deste modo se promovem situações de interação e de cooperação. É fundamental não só criar situações de interações entre pares como também interações adulto-criança. O educador deverá escutar a criança, promovendo assim a Pedagogia de Escuta e,

valorizando sempre as suas necessidades e interesses. É de ressaltar que este modelo é o que mais se enquadra nesta prática educativa.

Neste sentido, em EPE, não existe currículo prescritivo, aqui o educador é o construtor do currículo, apelando essencialmente à sua formação, conhecimentos, experiência, criatividade, sensibilidade e contexto sociocultural e político. O educador além de se orientar pelo documento das OCEPE pode optar por várias metodologias e modelos curriculares, de acordo com as características do grupo e do contexto. Desta forma, o educador tem grande espaço de manobra para a contextualização da sua prática e da sua intervenção fundamentada ao nível dos processos de ensino/aprendizagem junto de crianças dos três aos seis anos. Portanto, é fundamental que o educador seja observador, sensível, curioso, criativo e dinamizador de contextos educativos que conduzam ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e de todas as crianças que estão à sua responsabilidade, sendo que todas as opções metodológicas devem conduzir a uma pedagogia diferenciada, tendo em conta a intencionalidade educativa e reflexão/ação do educador.

Relativamente ao desenvolvimento profissional este traduz-se numa caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo da vida e envolve crescer, ser, sentir e agir pois esta profissão é “tão complexa que exige uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo da vida” (Machado, 2000, p. 134). A mestranda, através da sua prática compreendeu o quão é importante conhecer o contexto familiar de cada criança para melhor perceber as reações e atitudes das mesmas, que cada criança é singular e que uma atividade que se mostra interessante e motivadora para uns pode não ser para outros e, na educação pré-escolar valoriza-se o processo e não o produto, dando liberdade de escolha às crianças pois estas são vistas como um ser competente que participa ativamente na tomada de decisões e possui “voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 16). A reflexão crítica também se mostra como um ato

importante para a realização de boas práticas, sendo esta concretizada antes, durante e após a ação.

Ao nível do desenvolvimento pessoal que se reflete nas habilidades pessoais e nos próprios potenciais, contribuindo com a construção do conhecimento humano, a mestranda sentiu que melhorou a autoconsciência, o autoconhecimento, as habilidades sociais, a comunicação, a afetividade e, a maneira de ser e estar, sendo mais ponderada e assertiva.

Os desenvolvimentos destas competências foram possíveis devido às diversas implicações na comunidade educativa, ou seja, a relação que se estipulou com as crianças e os restantes membros da equipa educativa bem como com a família, as atividades desenvolvidas, os imprevistos ocorridos e a gestão de conflitos, permitiu que a mestranda se sentisse totalmente integrada fazendo parte desta comunidade.

Ademais, ao longo da prática, tentou-se sempre valorizar a pedagogia de projeto, uma vez que esta se desenvolve a partir das iniciativas da criança, sendo o educador o coorientador, diversificando os interesses e valorizando as suas curiosidades. Esta partilha ativa situa-se no desenvolvimento de todo o processo, permitindo assim que a criança seja coconstrutora do seu próprio conhecimento pois, na educação pré-escolar e como já referido, não se valoriza o produto mas sim processo.

1.3.O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico é de carácter universal, obrigatório e gratuito e, compreende o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, sendo que cada um encontra-se subdividido em anos de escolaridade (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Por conseguinte este subcapítulo terá enfoque no 1º ciclo.

No que diz respeito ao 1.º CEB é de carácter globalizante e corresponde à primeira etapa da educação básica. Numa perspetiva de desenvolvimento e

de progresso, esta etapa é caracterizada por um conjunto de atividades educativas, formais, não formais e informais, destinadas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Neste sentido, este nível de educação é orientado por um documento elaborado pelo Ministério de Educação – programa – que visa o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação progressiva no domínio da leitura e da escrita, de noções essenciais da matemática, do meio físico e social e das expressões, tendo duração de quatro anos e destinando-se a crianças a partir dos seis anos de idade. Este ciclo, é da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. A coadjuvação surge numa perspetiva de trabalho colaborativo entre docentes, que tem como objetivo a “melhoria e qualidade do ensino, tanto de forma a colmatar dificuldades de aprendizagem, como de desenvolver e potenciar a mesma” (Despacho Normativo (DN) n.º 10-A/2015, de 19 de junho).

Nesta faixa etária a criança encontra-se no estágio operatório onde, aumentando as suas experiências com o meio a criança “começa a conceptualizar, a criar estruturas lógicas para explicar ou categorizar as suas observações, tornando-se possíveis as tarefas de conservação e de problemas abstratos” (Piaget, s.d. citado por Lebrun, 2008, p. 34). É “a partir dos 7-8 anos que uma criança se torna capaz de uma lógica concreta coerente e de relações seguidas de cooperação, fonte de autonomia moral e de reciprocidade” (Piaget, 1999, p. 245). Assim, esta faixa etária, mais propriamente dos seis aos dez anos é “designada de 1º ciclo do ensino básico corresponde ao ensino primário ou elementar” dos anos 90 (Gaspar, 2009, p. 108).

Tomando por referência a faixa etária e as aprendizagens a realizar, o 1.º CEB segundo o Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, apresenta um currículo que se concretiza em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares. São componentes do currículo do 1.º CEB, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras e o Inglês, sendo que esta área apenas se destina a crianças que frequentam o 3.º

e 4.ºanos, segundo o DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Para além destas áreas curriculares, existe ainda o “apoio ao estudo, que tem como objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, a educação para a cidadania, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

No exercício da profissão docente é necessário ter em conta o programa curricular do Ensino Básico. No âmbito do Português, programa de maio de 2015 homologado a três de julho do mesmo ano, onde, inicialmente encontra-se uma breve introdução salientando-se os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho para cada um dos domínios do português, sendo eles, no 1.º CEB, oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária (1.º e 2.º ano de escolaridade) ou educação literária (3.º e 4.º ano de escolaridade) e gramática. Estes dados de orientação encontram-se “organizados numa tabela e já interligados com as metas curriculares do português facilitando a sua consulta por parte do professor” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 18).

No que diz respeito ao programa de Matemática, este é datado de junho de 2013 sobre a coordenação pedagógica de Helena Damião e Isabel Festas e coordenação científica de António Bivar, Carlos Grosso, Filipe Oliveira e Maria Clementina Timóteo. Este documento inicia-se por uma introdução seguida das principais finalidades da matemática e dos objetivos da mesma, sendo a sua organização tabelar mas não apresenta interligação com as metas curriculares. No programa de matemática encontramos os domínios: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados assim como os conteúdos divididos em objetivos que por sua vez se encontram subdivididos em descritores. “As metas curriculares de matemática, datadas de 2012, apresentam-se sobre a forma de domínio, subdomínio, objetivo geral e descritor” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 43).

Relativamente ao programa de Estudo do Meio, datado de 2004 sobre a responsabilidade do Departamento de Educação Básica (DEB) inicia-se com

princípios orientadores seguidos de objetivos gerais. Este documento encontra-se dividido em blocos onde cada bloco está subdividido por anos de escolaridade, especificamente, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano.

Em relação às Expressões, estas seguem uma orientação semelhante à organização do programa de Estudo do Meio tendo apenas por alternância uma nova divisão em expressão, nomeadamente, expressão físico-motora, musical, dramática e plástica. Importa salientar que, para a área de estudo do meio e expressões, não estão em vigor metas curriculares.

Recordo que estes programas e metas têm apenas um caráter orientador para o professor, não sendo prescritivo o modo de desenvolvimento. Portanto, cabe ao professor desenvolver objetivos e estratégias de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa com enfoque no aluno, “facilitando e promovendo a construção de conhecimentos sem que transmita apenas informações e conteúdos, pois, o professor tem uma certa liberdade para reconstruir o currículo e para o adaptar às necessidades da comunidade educativa escolar” (Marques, 1998, p. 67).

Ao longo da PES, assistiu-se a práticas centradas, maioritariamente, nas áreas de Português e Matemática, desvalorizando um pouco a área de Estudo do Meio, que era trabalhado muitas vezes de forma transversal bem como a área das Expressões. Somos de opinião que estas áreas são importantes na criança já que eram as áreas de maior interesse e motivação do grupo, além que se mostram um veículo para a interdisciplinaridade, promovendo a ligação entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares existentes. Deste modo, a área do Estudo do Meio é importante porque “promove o desenvolvimento e aquisição de conceitos espaciais e humanos, uma vez que abarca todos os níveis do conhecimento humano” (Faria, 2007, p. 15) enquanto a área das Expressões é indispensável “no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, pois são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção» (Reis, 2012, p. 5).

Nesta linha de pensamento, todas as diferentes áreas do saber são indispensáveis para o quotidiano do indivíduo, uma vez que se “aplicam em

inúmeros problemas práticos na sociedade contemporânea” (Matos & Serrazina, 1996, p. 44). Para o ensino e aprendizagem é essencial que o professor confira relevância no dia-a-dia às diferentes áreas curriculares pois esta percepção é a base para a resolução de problemas em contexto real e para a motivação dos alunos, uma vez que as áreas curriculares atuam como fontes que se sustentam reciprocamente. Desta forma, a aprendizagem pode ser associada a elementos da vida quotidiana e do mundo envolvente, quer porque resulta da tentativa de resolução de um problema real bem como porque permite analisar e compreender uma determinada situação.

O professor do 1.º CEB é um profissional especializado que possui “uma sólida e atualizada formação científica no campo da linguística, da pragmática, da semântica, da psicolinguística e da sociolinguística” (Leal, 2009, p. 71). Segundo Duarte (1995, citado por Leal, 2009, p. 135), o professor detém o “domínio das ferramentas necessárias à recolha, observação e sistematização de dados linguísticos, à procura de regularidades, à construção de paradigmas relevantes, à identificação de problemas, à formulação de generalizações pertinentes, bem como dos instrumentos”. Importa assim salientar que o professor deve ter em atenção os recursos que utiliza refletindo e investigando sobre os mesmos para selecionar os que melhor cumprem os objetivos pedagógicos a que se destinam. Por conseguinte, os manuais escolares são recursos selecionados pelo professor, que na perspetiva da mestrandia devem ser utilizados de forma criativa e em parceria com outros recursos de diferente índole, quer analógicos, quer digitais, evitando assim a “utilização de estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas” (Roldão, 2009). Desta forma, a seleção dos recursos deve responder a diferentes interesses, necessidades e motivações dos alunos, fazendo diferenciação pedagógica e captando a atenção de um maior número de alunos.

Neste sentido, enquanto futura profissional da educação, desenvolveram-se estratégias pedagógicas diferenciadas e diversos recursos, entre eles muitos digitais (cfr. Capítulo III), uma vez que a sua utilização tem consequências “cognitivas, comportamentais e sociais qualitativamente

positivas para o sujeito” (Damásio, 2007, p. 334), quando assumidas como “instrumentos ao serviço de experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p. 57). Também se procurou, nas ações educativas desenvolvidas em contexto de PES, promover a “interdisciplinaridade, relacionando os saberes das diferentes áreas entre si, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber” (Alonso, 1998, p. 20). Para que os alunos demonstrem maior interesse pelas aulas, todo e qualquer recurso ou método diferente do habitual utilizado pelo professor é de grande valia, servindo como apoio para as aulas. Assim, “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto ” (Souza, 2007, p. 111) e, as utilizações desses recursos no processo de ensino podem “possibilitar a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa” (Nicola & Paniz, 2016, p. 359), ou seja, tem o intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados propiciando aos alunos a ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos conhecimentos. Deste modo, os recursos selecionados pelo profissional da educação deverão ser adequados ao nível de ensino e devem ter em consideração, os interesses das crianças e o contexto. Urge referir que atualmente, e como referido anteriormente neste capítulo, a sociedade está em constante mudança e passamos a depararmo-nos numa era digital. As tecnologias têm, por isso, um grande impacto no perfil dos alunos e do professor, na escola/contexto, nos modos de ensinar e de aprender e, por conseguinte nas planificações. Elas estimulam o sucesso educativo uma vez que “além de melhorarem a motivação, a concentração, o comportamento, a confiança dos alunos e de estimularem a aprendizagem colaborativa, ajudam a compreenderem melhor os conteúdos curriculares” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 403).

Com o uso das tecnologias, o professor deve alterar a metodologia pelo que deve permitir que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem e passar a ser o orientador, o mediador, o criador de ambientes. Desta forma, verifica-se que o papel do professor também sofreu mudanças. Outrora, o

professor era o centro, ele ensinava “os conteúdos dos programas e os alunos memorizavam” (Flores & Escola, 2008, p. 761), isto é, o professor, de modo solidário e isolado, organizava-se em torno da sua sala de aula e desempenhava tarefas pedagógicas fundamentais da educação formal. Mas, com as mudanças sentidas na sociedade, houve um conjunto de alterações profundas ao nível social e educacional que implicam novos modos de ser e de atuar do professor. Assim, a aprendizagem é centrada no aluno e no processo e, ser professor é “ser um pedagogo, é saber ensinar, é saber educar” (idem, p. 774) pois, atualmente, as crianças passam pouco tempo em casa, com a família, e mais nas escolas. Por conseguinte, um professor competente é aquele que é “inteligente, inovador, tolerante, participativo, comunicador, dedicado, que motiva os alunos para a aprendizagem e que procura formação, deve ainda ter a capacidade de refletir sobre o seu trabalho e a sua postura na sala de aula” (idem, p. 776), refletir em conjunto e promover um trabalho colaborativo com os colegas.

Neste sentido, é extremamente importante que o professor, além de ter em consideração o seu grupo e valorizar todos alunos, compreendendo que cada criança é única e exclusiva, o mesmo, deverá também manter uma boa relação com a família e comunidade, como se pôde observar ao longo da prática educativa. Hoje em dia, existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em sintonia com a família, começando com a relação do professor com os pais dos alunos, para que o educando tenha uma educação com qualidade, tanto em casa como na escola. Isto é, a vida familiar e a vida escolar perpassam por caminhos concomitantes,

“tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição, enquanto a escola tem a sua metodologia e filosofia para educar uma criança, contudo ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo” (Parolim, 2003, p. 99).

Em vista disso, é que destacamos a necessidade de uma parceria entre a família e a escola, visto que, apesar de cada uma apresentar valores e objetivos próprios no que se refere à educação de uma criança, necessitam uma da outra, não só para o bom desempenho escolar das crianças mas também para que o trabalho do professor seja mais produtivo.

Nesta linha de pensamento, o ensino é um processo social logo, envolve indivíduos com diferentes interesses e necessidades. A relação professor-aluno está intrinsecamente ligada na prática do processo pedagógico, esta depende, fundamentalmente, da relação empática criada pelo professor, logo de início e, do ambiente. Esta relação, segundo Vigotsky, não deve ser uma relação de imposição mas sim uma relação de cooperação, respeito e crescimento, assumindo o aluno um papel de sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Deste modo, importa observar no dicionário qual o significado da palavra educar, uma vez que está intimamente presente nesta relação professor-aluno. Segundo o dicionário (Porto Editora, 2011, p. 178) educar é a “ação de promover a educação, que compreende todos os processos, institucionalizados ou não, que visam transmitir determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir a continuidade da cultura de uma sociedade”. Nesta fase, entre os 6 e os 10 anos, a criança é curiosa, interessada e motivada para aprender. Assim, de um modo geral, podemos afirmar que um aluno do 1º CEB, começa a desenvolver as competências de leitura e escrita e, paralelamente, as competências ao nível da matemática, gosta de atividades lúdicas, é afetivo, sendo as interações que se estabelecem essenciais para construir uma relação pedagógica capaz de atingir as metas a que se propõe o sucesso de ensino-aprendizagem e, mostra-se interessado aquando a utilização de diversidade de recursos. Por conseguinte, cabe à escola: garantir condições para que todos os alunos desenvolvam as suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade e, promover o exercício da cidadania a partir da compreensão da realidade para que possa contribuir na transformação do aluno-cidadão.

Deste modo, e para atingir o sucesso educativo, não chega só conhecer o perfil do aluno, os objetivos da escola nem o papel do professor, pois existem outros aspetos que influenciam o (in)sucesso escolar, sendo eles “a família, a turma, o currículo, a relação pedagógica, as metodologias de ensino e aprendizagem, os contextos” (Alves, 2012, citado por Valente, 2016, p. 10), tendo de ser considerados e trabalhados ainda que com ênfases e enfoques diversificados.

A esfera do 1.º CEB deve promover um processo de ensino e aprendizagem assente na promoção do sucesso escolar dos alunos, a fim de “alimentar” a continuidade educativa pretendida.

CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com a teoria ecológica e sistémica de Brofenbrenner o desenvolvimento da criança é influenciado, direta e indiretamente, pelos vários sistemas que a rodeiam e, por isso, é essencial que o educador compreenda e analise a realidade da criança e os sistemas que a influenciam.

Deste modo, no presente capítulo pretende-se proceder à identificação e explanação das características dos contextos de estágio onde se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada relativamente à Educação Pré-Escolar e à Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como abordar a metodologia de investigação-ação, que susteve o desenvolvimento da profissional docente.

2.1. A INSTITUIÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

A Prática Educativa Supervisionada, nos dois níveis de educação, desenvolveu-se numa escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos, situada no distrito do Porto.

A cidade de Matosinhos tem a sua origem numa povoação anterior à fundação da nacionalidade, chamada Matesinus e, D. Manuel I concedeu-lhe foral em 1514. Depois de ter pertencido ao Concelho de Bouças, Matosinhos viu o seu concelho ser definitivamente criado em 1909, sendo a sua sede elevada a vila em 1583, durante o reinado de D. Maria e, a cidade em 1984 (Câmara Municipal de Matosinhos, 2013, p. 12).

Assim, a instituição onde se desenvolveu a PES é um edifício que abrange quer a valência do jardim-de-infância, que é composto por 4 salas de atividades, quer o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, estando estes divididos por pisos, sendo que o 1º ciclo se encontra no primeiro piso. Além das salas de ensino, esta entidade integra, ainda, um gabinete de serviços administrativos, uma receção, um gabinete de coordenação e direção, uma sala para os educadores/professores, uma reprografia, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, um bar, um polivalente, uma unidade especializada de apoio à multideficiência, um gabinete de psicologia, bem como vários espaços exteriores.

O Município de Matosinhos assume-se como agente educativo, localmente credível, estabelecendo como primeira prioridade política, a educação. Ainda, o mesmo, e de acordo com o Decreto-Lei nº 41/2003 de 22 de agosto, “é uma estrutura local de excelência, com dinâmicas educativas quer internas, quer externas, que englobam momentos de reflexão, debate e definição de práticas educativas numa ação promotora de política educativa local”. A sua ação é muito diversificada, passando pela promoção do sucesso educativo, da igualdade de oportunidades e equidade educativa.

Em relação à orientação e regulação da prática educativa da escola, existe um Projeto Educativo Municipal (PEM) elaborado pela Câmara Municipal de Matosinhos em maio de 2013. Deste modo, o Projeto Educativo Municipal tem como referência metodológica a metodologia da investigação-ação, “que favorece a emergência de um pensamento reflexivo a partir da ação e que resulta numa prática reflexiva” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 127). Note-se que o Projeto Educativo Municipal deve ser um documento que expresse a identidade do Município e da comunidade enquanto parceiros na educação. Com este fim, o mesmo foi elaborado com a participação de todos os agentes educativos e contempla o modelo geral de organização e a sua “adequação aos objetivos pretendidos para a criação de um Município Educador” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 22). Importa, ainda, salientar que foram definidos, neste projeto educativo, três grandes eixos

prioritários de intervenção sendo eles: “a promoção do sucesso educativo; a articulação entre as instituições educativas e sociais do concelho – criação de um Município Educador; a articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no concelho” (Câmara de Matosinhos, 2013, p. 32). Assim, este PEM é referente aos 11 Agrupamentos de Escolas deste mesmo concelho e, os demais têm como missão proporcionar a todos os jovens do concelho sucesso educativo e pessoal.

Para além do Projeto Educativo Municipal que engloba o agrupamento de escolas de Matosinhos, em cada sala quer de educação pré-escolar quer de 1º Ciclo do Ensino Básico existe um projeto curricular. Este traduz-se num instrumento de trabalho flexível, geral e abrangente uma vez que permite fundamentar a intencionalidade educativa usando diversas opções pedagógicas. No mesmo está explícito as necessidades da turma/grupo, o contexto socioeconómico, os projetos presentes na escola, algumas sugestões de soluções de situações problemáticas ou dificuldades da turma/grupo, entre outras.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada da Educação Pré-Escolar desenvolve-se em contexto jardim-de-infância, com crianças de idades compreendidas entre 3, 4, 5 anos num Agrupamento de Escolas situado no distrito do Porto.

Como referido anteriormente, para além do Projeto Educativo Municipal que engloba o Agrupamento de Escolas, em cada sala de Educação Pré-Escolar existe um Projeto Curricular que caracteriza o grupo e o ambiente educativo.

Segundo as OCEPE de Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016) “o grupo de crianças mostra-se o sujeito do processo educativo e o primeiro

contexto onde estabelece uma interação e relação entre pares e com o adulto” (p. 10). Neste sentido, é essencial ter em conta as individualidades, quer do grupo no seu conjunto, quer de cada criança e, a heterogeneidade que o caracteriza, uma vez que esta influencia o funcionamento do grupo e potencia o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim, o grupo, que auxilia o desenvolvimento desta prática educativa, é composto por vinte e uma crianças, sendo nove do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três, quatro e cinco anos, não havendo nenhuma criança sinalizada com necessidades educativas especiais (NEE). Dez das crianças transitaram do ano letivo anterior, três já frequentaram outro jardim-de-infância e oito frequentam o jardim-de-infância pela primeira vez.

De uma maneira geral as mesmas relacionam-se bem em grupo, mas nem sempre respeitam as regras estabelecidas. Atendendo às suas idades, são ainda pouco autónomas nas rotinas diárias e na utilização dos materiais, partilhando-os entre elas ainda com alguma dificuldade. Ao nível da expressão oral, algumas crianças apresentam atrasos de desenvolvimento da linguagem, tanto na área da expressão como da compreensão. Por conseguinte, uma criança já foi sinalizada pela psicóloga da escola e iniciará a terapia da fala. O grupo é muito recetivo às diversas atividades educativas intencionais que lhes são apresentadas, as histórias são sempre ouvidas por estas crianças com grande atenção e entusiasmo e, as atividades da área da expressão de artes visuais são também encaradas com ânimo e empenho dentro das suas capacidades. Neste sentido, o grupo é alegre e participativo, revelando gosto pela descoberta e pela novidade.

Relativamente ao ambiente, este é a primeira impressão que a criança tem sendo por conseguinte a base para as suas aprendizagens. Deste modo, torna-se necessário, antes da ação educativa, proporcionar as condições do ambiente de modo a que este favoreça o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Neste sentido, o ambiente físico desta sala é espaçoso, agradável, retangular e dispõe de iluminação natural, em virtude da existência de amplas janelas numa das paredes. Ainda, possui um vestiário dentro da

sala, onde as crianças arrumam as mochilas e os casacos, dispõe de espaços de arrumação, tem uma banca e bom acesso aos quartos de banho. O mobiliário disponível é adequado às idades e estaturas das crianças, tal como Montessori defendia a escola como um lugar equipado “com móveis e objetos apropriados ao tamanho da criança, e adaptados à sua força física, de maneira que ela possa movê-los de um lugar para outro” (Montessori, s.d., p. 71). A sala de atividades encontra-se ainda dividida em áreas de interesse, o que permite à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 55) sendo estas: área da leitura (biblioteca), área dos jogos de construções, área dos jogos de mesa, área do jogo simbólico, área das artes visuais e área do computador. Já o espaço exterior, que é partilhado com o 1º ciclo mas em horários diferentes, é amplo, possui equipamentos adequados à faixa etária e tem um espaço coberto.

Em relação aos materiais da sala de atividades existe alguma diversidade e versatilidade. No geral, estão em bom estado e são adequados à faixa etária do grupo. Importa só ressaltar que o único espaço que está pouco apelativo e acaba por proporcionar desinteresse nas crianças é a área da biblioteca. Na opinião da mestrande, esta área deveria ser colocada perto das janelas para receber luz natural e deveria estar melhor organizada. Contudo, em diálogo com a educadora cooperante verificou-se que não existem verbas que permitam adquirir livros e que, como o meio socioeconómico e cultural destas crianças também é médio/baixo, poucas são as crianças que tem histórias em casa e que possam disponibilizá-las no jardim-de-infância.

A organização do tempo na EPE é crucial para que “a criança se aproprie das rotinas, adquira noções temporais e crie estruturas cognitivas, para que consiga prever o seu dia, conferindo um sentimento de segurança e confiança” (Zabalza, 1998, p. 63).

Neste sentido, após as crianças ao chegarem à sala é feito o acolhimento, maioritariamente, com a canção dos bons dias e, é colocado o cartão da escola numa caixa (apenas para quem almoça na cantina). De seguida, as

crianças, com o auxílio da educadora e em grande grupo, procedem à identificação do dia, do mês e à contagem do número de crianças que estão e não estão presentes. É importante referir, que neste momento de tapete, existe sempre a possibilidade de as crianças partilharem as suas experiências e vivências familiares, as novidades e outros assuntos que considerem pertinentes. Posteriormente iniciam-se as atividades propostas pelo adulto, podendo estas ser flexíveis tendo em consideração a estrutura da atividade, a motivação e os interesses das crianças. Normalmente, as crianças realizam uma atividade na parte da manhã, *à posteriori* lancham e procedem à realização de atividades espontâneas quer no espaço exterior quer no espaço interior, dependendo do tempo físico, ou seja, se está a chover ou não. Antes de irem almoçar as crianças dirigem-se à casa de banho com a finalidade de realizar a sua higiene pessoal.

Posto isto e após terminarem o almoço, o grupo regressa à sua sala de atividades, acompanhado pela assistente operacional da sua sala, ficando na mesma durante esta pausa de almoço. No período da tarde iniciam-se outras atividades, umas de carácter mais estruturado e outras de carácter mais livre. Por forma a terminar o dia, as crianças arrumam os materiais, uma responsabilidade que foi adquirida ao longo do tempo, e vão lanchar para irem embora.

Uma outra dimensão que se atribuiu relevância abordar foi as interações. As crianças desta sala demonstram uma boa capacidade de interação e de relacionamento entre si como é possível observar quando o grupo interage em pares ou em pequenos grupos. Contudo, importa mencionar que as crianças demonstram, ainda, dificuldade ao nível da partilha de materiais, criando pequenos conflitos sociais. Ao nível da interação adulto-criança, sentiu-se que a relação estabelecida entre os elementos da equipa educativa da sala e as crianças era apoiada na segurança, confiança e respeito mútuo. Assim, todos os elementos da equipa educativa “promovem uma crescente autonomia e independência da criança, incentivando o trabalho individual, a pares e em grupos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 70), como as

tentativas de negociação e de resolução de conflitos sociais. Ao nível da interação entre adultos, mais concretamente entre os diferentes profissionais da equipa educativa da educação pré-escolar, verifica-se que existe um trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido entre todos. Importa, também refletir sobre a interação entre a equipa educativa da sala com as famílias das crianças, que por falta de oportunidade, é minúscula. Isto é, durante o período de prática educativa, não se constatou esta ligação, talvez pelos horários desencontrados porque a maioria das crianças vai embora depois da componente letiva terminar. Por conseguinte, observou-se que a participação das famílias é reduzida e exemplo disso foi o pedido para cada criança trazer uma peça de fruta para explorar a alimentação saudável, sendo que poucos foram os que contribuíram, uns, talvez, por esquecimento, outros pelos poucos recursos económicos e/ou por desinteresse.

Ademais, com esta prática compreenderam-se alguns parâmetros importantes para a futura profissão.

Na EPE devemos ter em consideração o ambiente educativo, uma vez que este “constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). Neste sentido, futuramente, a mestranda irá refletir sobre as oportunidades educativas que o ambiente oferece, ou seja, irá planear intencionalmente essa organização e avaliar o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários. Apreendeu-se ainda que as relações são a base do processo educativo, quer entre crianças, adulto-criança, e adultos. Por conseguinte, e como ocorreu nesta prática, futuramente quando se assumir um grupo com idades diferentes ir-se-á considerar a mesma como uma mais-valia pois “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (idem, p. 28), ou seja, a existência de grupos com diferentes idades acentua a

diversidade e enriquece as interações do grupo proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem. Ainda, a relação individualizada entre o educador/a e a criança é importante, como referido anteriormente, visto que a mesma é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças. Mais, a relação entre adultos também é fulcral nesta etapa pois “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 28), tentando a futura profissional da educação manter uma boa relação com os restantes profissionais de educação. Por fim, a relação estipulada com a família e comunidade, também se mostra importante para o enriquecimento do processo ensino/aprendizagem, apesar de não estar muito presente ao longo desta prática. Por fim, uma outra noção que se apreendeu durante esta etapa foi que na Educação Pré-Escolar deve-se valorizar o processo e não o produto do desenvolvimento da criança.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática Educativa Supervisionada, em contexto de 1º CEB, foi realizada numa escola do Agrupamento de Matosinhos onde desenvolvemos funções de professora estagiária numa turma que frequentava o 2º ano de escolaridade, com alunos de idades compreendidas entre os sete e oito anos.

Através da observação, da análise documental, dos diálogos formais e informais com a professora cooperante e, das reflexões pessoais foram recolhidos dados importantes acerca do contexto educativo, sendo que a prática da observação é importante, pois permite ao professor construir as suas metodologias e adequá-las ao contexto da sala de aula em que está inserido, pois segundo Stenhouse (s.d citado por Alarcão, 2001, p. 3) “a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais”.

Relativamente ao contexto específico, a turma é constituída por 26 alunos, sendo 12 alunos do sexo feminino e 14 alunos do sexo masculino, ressalvando que nenhum aluno tem necessidades educativas especiais (NEE) e que todos frequentaram esta instituição no ano anterior e, foram acompanhados pela mesma docente. Os alunos provêm de famílias pouco numerosas, sendo alguns filhos únicos e, de um meio socioeconómico baixo sendo que 14 alunos beneficiam do subsídio escolar (11 com escalão A e 3 com o escalão B) pois as habilitações dos encarregados de educação variam entre o 4º ano de escolaridade e a licenciatura, sendo que muitos dos pais destas crianças encontram-se desempregados.

A turma mostra-se, no geral, com grandes capacidades críticas e argumentativas, mostrando-se curiosos e ansiosos por novas atividades e conhecimentos. A sua participação é ativa e pertinente pois todos gostam de intervir e exprimir a sua opinião sobre os temas a serem explorados nas aulas. No entanto, existe um pequeno grupo de alunos mais tímidos e introvertidos, onde a sua participação tem de ser solicitada, contudo quando solicitada os alunos participam. De uma maneira geral, os alunos gostam de explicar e ajudar os que têm mais dificuldades, gostam de exprimir as suas opiniões, interesses e preferências, o que leva à necessidade de uma liderança forte por parte da professor e estagiárias, com vista a moderar e orientar os seus comportamentos no cumprimento de regras de conduta e de convivência, pois trata-se de uma turma responsável mas muito faladora, não respeitando a sua vez de falar. Neste sentido, importa salientar as interações. A relação estabelecida entre adulto e alunos baseia-se na segurança e respeito mútuo, quer pelo tom de voz positivo da orientadora cooperante quer pela forma como motivava, encorajava, elogiava e estimulava a participação de todos, fazendo com que os alunos se sentissem valorizados e motivados para aprender. No que diz respeito á interação entre adultos, nomeadamente, orientadora cooperante e díade, esta traduziu-se numa relação construtiva, crítica e afável, pois quando era preciso interromper uma aula, fazer uma crítica, tirar qualquer dúvida ou partilhar alguma ideia, a receção do outro era

sempre positiva auxiliando assim, um crescimento quer a nível pessoal quer a nível profissional. Relativamente, às interações entre a educadora cooperante e os pais ocorriam, maioritariamente, em reuniões contudo a docente tinha um horário de atendimento para atender os pais sempre que necessário, seja por livre vontade dos mesmos ou por reunião individual marcada pela docente. Estas não foram possíveis a presença da mestrandia, com muita pena.

Os espaços são também um importante fator no ambiente educativo, uma vez que é neles que se desenrolam todas as atividades, seja o espaço interior ou exterior. Importa destacar com maior relevo a sala de aula, espaço no qual as crianças passam a maior parte do seu tempo, razão pela qual deve ser alvo de uma descrição e reflexão mais aprofundada. A sala de aula é ampla e com luminosidade natural, em virtude de existirem três grandes janelas numa das paredes da sala e, encontrava-se equipada com um quadro branco, um computador e um projetor. A organização das mesas altera-se de acordo com o comportamento e necessidades dos alunos. Inicialmente a disposição das mesas era em U, com quatro mesas no centro onde se sentavam os alunos com mais dificuldades ou mais perturbadores e, posteriormente esta disposição foi totalmente alterada pela docente, colocando as mesas todas em fila, referindo que se sentam menino e menina numa mesma mesa.

No que concerne aos materiais cada criança tem o seu próprio material, desde estojo, material de escrita, cadernos e livros, há exceção de dois alunos, que por se encontrarem com muitas dificuldades na área de português, não têm manual pois ainda trabalham exercícios do 1º ano de escolaridade. Além do material individual a sala dispõem de outros materiais como cartolinas e, de materiais didáticos como sólidos geométricos, geoplano, materiais em formato digital, entre outros.

A organização do tempo é também um dos principais elementos a considerar aquando a descrição e análise do ambiente educativo. Assim, o horário letivo iniciava-se às 9h, com um intervalo das 10:30h às 11h, havendo uma interrupção às 12h para o almoço, iniciando-se novamente o período de

atividades curriculares às 13:30h. O horário letivo terminava às 15:30h às segundas, quartas e quintas-feiras e, às 17:30h às terças e sextas-feiras. Quando as atividades curriculares acabavam às 15:30h ainda havia atividades extra após este horário – expressão musical, expressão físico-motora e expressão dramática – sendo estas facultativas e, à sexta-feira havia inglês das 9h às 10:30h. Apesar de a turma ter um horário estabelecido, este era flexível, tentando-se explorar todos os dias as diferentes áreas curriculares. É de salientar que a docente, maioritariamente, trabalhava de manhã a área do Português e a área da Matemática, ficando para a tarde a área do Estudo do Meio, a área das Expressões, nomeadamente a área de Expressão e Educação Plástica e, a Educação para a Cidadania, ressalvando que a distribuição das áreas no horário da componente curricular pode ser sempre alterada quer por razões de eficácia do processo de aprendizagem bem como a partir de sugestões e interesses manifestados pelos alunos que se justifiquem uma alteração. Ainda no que diz respeito à organização do tempo, importa mencionar que oito alunos frequentavam o apoio educativo, este apoio decorria à mesma hora que uma das atividades letivas e era orientado por uma outra professora e, havia um aluno que frequentava o apoio de português língua não materna visto que ele é de nacionalidade inglesa.

A planificação das atividades educacionais foram sempre adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, aos seus gostos, interesses e preferências, uma vez que “uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes”(Bertram & Pascal, 2009, p. 128). Assim, a planificação das atividades partiu, quase sempre, de situações concretas e ativadoras dos conhecimentos prévios dos alunos pois, deste modo, o conhecimento é facilitado e transformado em aprendizagens significativas. No entanto, é também fundamental atender à diferenciação pedagógica, pois cada criança tem ritmos e características diversificadas, havendo claramente algumas crianças que estão num nível académico superior que outras que apresentam dificuldades, maioritariamente, na área do Português.

Por conseguinte, importa evidenciar que é no 1.º Ciclo que se estabelecem “as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (Ministério de Educação, 2012, p. 2) por isso é que ser professor é um dom e não uma mera profissão.

Como futura profissional da educação e entendendo estes pressupostos, a mesma irá “ajudar no desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno e será facilitadora do acesso do aluno ao conhecimento” (Pimenta & Libâneo, 1999, p. 262). Deste modo, a mesma irá manter uma postura honesta e inovadora promovendo sempre uma melhoria contínua. A promoção de uma escola inclusiva será um fator relevante nesta prática docente, cooperando na construção e avaliação do projeto curricular bem como estimulando aprendizagens, recorrendo articuladamente ao currículo e às condicionantes individuais e, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. Ainda, a sua missão será “garantir para além da transmissão de conhecimentos e saberes, a construção de valores, atitudes e competências que permitam ao aluno a compreensão e a participação plena da realidade que integram” (Abrunhosa, 2008, p. 74). Contudo, além deste propósito a forma como se gere o processo de ensino-aprendizagem, como se comunica com os alunos e como relaciona com eles também é fulcral.

Assim, espera-se adotar, futuramente, um papel de “mediador do conhecimento, o de orientador das aprendizagens e ainda o de facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais” (idem, p. 77) sendo capaz de abarcar as mudanças sociais e tecnológicas.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Á Educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí

um conhecimento alicerçado em bases sólidas” (Lalanda & Abrantes, 1996 citado por Alarcão, 1996, p. 55).

Neste sentido, a prática orientou-se de acordo com a metodologia investigação-ação, pois cada criança é única, com singularidades próprias, tornando-se necessário que o educador/professor adote uma postura que lhe permita “recolher e organizar criteriosamente a informação e, de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 84), com o intuito de sublimar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Assim, o profissional de educação deve revelar-se “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 49).

Esta metodologia “alimenta uma relação simbiótica com a educação e é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador” (Latorre, 2003, p. 41) e valoriza, sobretudo a prática. No entanto, antes de entrar na explanação desta metodologia é de salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão. Ademais, Schon (1983 citado por Coutinho et al, 2009, p. 38) refere que a reflexão pode ser separada em “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. A primeira “ocorre durante a prática letiva, fazendo parte de um processo de observação” (idem, p. 60), enquanto que a segunda “tem lugar após essa mesma prática ter sido realizada com o intuito de rever os acontecimentos” (idem, p. 72) e, por último, e não menos importante, a reflexão sobre a reflexão na ação tem como principal virtude

“a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes, tendo como finalidade perspetivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa e

encontrar soluções para problemas surgidos e, desta forma, (re)orientar as suas práticas no futuro” (idem, p.84).

A investigação-ação é assim “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Watts, 1985, p. 88). Neste sentido, mostra-se importante na formação do profissional de educação por constituir um elemento primordial nas suas orientações das práticas educativas, com o objetivo “de proporcionar um ambiente valorizado, estimulante e de aprendizagem” (Arends, 2008, p. 98). De salientar as suas principais características, ser uma metodologia participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo, prática e interventiva, não se limitando ao campo teórico, cíclica, crítica e avaliativa. Deste modo, envolve etapas fundamentais no processo formativo: “a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão” (Almeida, 2001, citado por Coutinho et al, 2009, p. 92).

Na prática educativa tivemos todas as etapas desta metodologia em consideração por forma a desenvolver uma ação contextualizada, coerente, adaptada e significativa, para transformar a prática pela reflexão, ação, avaliação, no sentido cíclico de produção de conhecimento e da construção de uma visão clara sobre educação.

O processo de observação revela-se imprescindível e indispensável na prática na medida em que se trata de “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). Esta permite recolher informações sobre o ambiente educativo, mas também sobre o contexto, interesses e necessidades das crianças. Neste contexto optou-se por uma observação participante, que permitiu o envolvimento na vida do grupo; naturalista, registando-se tudo o que aconteceu durante o processo de estágio e, com função descritiva tendo em conta a descrição reflexiva de fenómenos/situações. Deste modo, recorreu-se ao preenchimento de grelhas, à elaboração de registos manuscritos sobre os dias

de estágio e ao uso de fotografias e vídeos, como instrumentos de observação. Todavia, foi necessário interpretar os registos recolhidos e analisar os factos e fenómenos sucedidos, pois apenas observar não é suficiente para uma evolução profissional e enriquecimento de práticas.

Relativamente à planificação esta deve ser flexível e implica a “formulação de questões provenientes do educador/professor investigador e reflexivo sobre as suas experiências e as experiências dos outros” (Máximo-Esteves, 2008, p. 57). Na Prática Educativa Supervisionada, quer na Educação Pré-Escolar bem como no 1º CEB, as planificações elaboraram-se em tríade, essencialmente durante as reuniões. As informações recolhidas, não só pelos instrumentos de observação, mas também pelo diálogo estabelecido em conversas informais e nas reuniões, foram imprescindíveis para realizar planificações adequadas ao público-alvo, a nível dos seus interesses, necessidades e em sintonia com as áreas e domínios programados pelas docentes para serem explorados ao longo da semana, já que “não há acção educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 65). No momento de planificar, utilizaram-se avaliações anteriores e reflexões da prática para melhorar lacunas que possam ter ocorrido e desenvolver outras competências de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem e futuramente a ação enquanto docente. Foi também neste momento que se teve em atenção a seleção dos recursos, das estratégias e das avaliações mais pertinentes selecionando-as tendo em consideração os interesses e necessidades do grupo, praticando a diferenciação pedagógica.

O momento da ação baseia-se na realização das planificações anteriormente elaboradas. Durante este momento, e reconhecendo que o educador/professor é um modelo para as crianças, deve-se sempre ter em consideração determinados fatores, como por exemplo a utilização de vocabulário adequado.

Deste modo, e dando seguimento a explanação das cinco fases que integram esta metodologia, nenhum processo de ação se finaliza sem que se

avaliar e se refletir sobre este. Neste sentido, “a avaliação corresponde a um processo que provoca, acompanha e finaliza a aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2000, p. 45). Para a fase da avaliação recorreu-se à elaboração de grelhas e ao diálogo, com registo, entre a equipa docente.

Concomitantemente, a reflexão encontra-se presente em todas as etapas supracitadas, sendo uma “operação de análise crítica das observações” (Fischer, 2001 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 82), onde os profissionais de educação refletem, constantemente, para, na e sobre a ação e, envolvem-se numa esfera investigativa a fim de se compreenderem como profissionais, visando a melhoria do processo de aprendizagem das crianças e alunos. A reflexão, sustentada numa atitude indagatória e na investigação teórica e prática, possibilita aos docentes a reestruturação das suas conceções de educação, “cujas influências se fizeram sentir nas práticas educativas planificadas e concretizadas, mas também fomentam um melhor entendimento e compreensão da realidade educativa” (Moreira, 2001, p. 42). Ainda, a reflexão individual e colaborativa tornou-se fundamental na investigação educativa, visto que foi através da reflexão contínua, diária e consciente, que a equipa educativa encontrou soluções de “melhoria para o processo de ensino e aprendizagem, ampliando conhecimentos e abrindo novos espaços de ação” (Sá-Chaves, 2005, p. 53). Por conseguinte, as narrativas também se mostraram fulcrais nesta fase devido à sua capacidade autorreflexiva. É através das mesmas que se demonstra uma capacidade de autoavaliação e reflexão sobre a prática. Este instrumento possibilita um registo contínuo das aprendizagens, dos progressos e das experiências, resultantes do exercício das atividades da mestranda. A sua principal vantagem revela-se em possibilitar a tomada de consciência de forma continuada do processo, ajudando a desenvolver o sentido de corresponsabilidade, criatividade e a análise prática da avaliação, articulando o saber pedagógico com saberes anteriormente adquiridos. Além de permitir uma avaliação da prática educativa, até determinado momento, permite melhorar as ações da prática, futuramente.

Ademais, não basta apenas dominar os saberes, é necessário dominar uma metodologia que permita ter consciência da necessária reflexão e avaliação. Entendendo que “a formação do educador/professor é um processo contínuo” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001) os profissionais de educação devem ter consciência da importância da formação ao longo da vida, pois são eles que, nos primeiros anos de vida das crianças, os principais motores do seu desenvolvimento.

O facto da prática se ter realizado em díade e haver instrução por parte das orientadoras cooperantes bem como das orientadoras supervisoras, isto é, o facto de se ter desenvolvido um trabalho colaborativo, revelou-se uma mais-valia uma vez que este trabalho é essencial para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos. O trabalho colaborativo implica pessoas, objetivos, decisões, partilha de saberes e sentido de compromisso e, citando Alarcão e Canha (2013, p. 81), “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades”. Nesta linha de pensamento, este tipo de trabalho tem por base a interação, a mediação e a partilha de saberes, experiências e objetivos fundamentais para o sucesso.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo retrata algumas das ações desenvolvidas e respectivas reflexões, com vista à descrição, análise e reflexão crítica dos resultados obtidos, não só junto das crianças/alunos, mas também e, essencialmente, para a construção e aperfeiçoamento constante do perfil que a mestranda assumiu, e deseja desenvolver enquanto futura profissional de educação. Assim, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos que evidenciam a prática desenvolvida e refletida quer na Educação Pré-Escolar bem como no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional e pessoal, assim como o desenvolvimento holístico das crianças/alunos.

A prática foi norteadada pelos pressupostos teóricos e legais apresentados no capítulo I, assim como pela caracterização do contexto educativo, do grupo/turma, e da metodologia de investigação-ação exposta no capítulo II. Por conseguinte, todas as atividades dinamizadas foram devidamente refletidas, tendo em consideração as observações realizadas sobre os contextos, os interesses, as necessidades, os ritmos e estilos de aprendizagem das crianças, promovendo a diferenciação pedagógica. Neste sentido, ao longo da prática, e como referido no capítulo II, destaca-se a metodologia de investigação-ação que abrange um “conjunto de etapas que se orientam de forma cíclica, e que influenciam toda a ação educativa: a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação, sendo que a reflexão assume-se como transversal a todas as outras fases” (Coutinho et al, 2009, p. 45). O processo de observação afirmou-se fulcral para o conhecimento das crianças e das suas características individuais, assim como das suas dificuldades e necessidades, sendo que elaboraram-se vários instrumentos de observação (cfr. cap. II). A planificação, e de acordo com o promulgado no Decreto-Lei n.º

241/2001 de 30 de agosto, “é um meio de integrar e flexibilizar a intervenção educativa”, tendo permitido assim estruturar ideias, pensar antecipadamente e dar sequencialidade às atividades delineadas. Neste sentido, para a elaboração da planificação criou-se um mapa de articulação curricular. Seguido o momento de planificação, encontra-se o momento de ação onde foram desempenhadas várias atividades com diferentes objetivos, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças/alunos num processo de construção ativa de conhecimentos. Simultaneamente a esta fase foi realizado o processo avaliativo da ação e dos efeitos, pelo que se construíram grelhas de observação dos alunos. Inerente a toda a prática educativa, encontra-se o conceito basilar, a reflexão, que assumiu um papel importante na transformação de realidades. Importa ainda salientar que, para que as atividades decorressem da melhor forma, em ambos os contextos destacou-se, a importância do trabalho em equipa, a reflexão e o diálogo enquanto “promotor do desenvolvimento de competências associadas ao perfil do profissional de educação” (Hargreaves, 1998, p. 92) pois é esse trabalho em equipa que sustenta um ambiente equilibrado para as crianças “uma vez que este trabalho entre adultos cria enquadramentos favoráveis ao desenvolvimento da criança enquanto elemento de um grupo ativo e participante no seu todo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 504).

Deste modo, ao longo da prática realizaram-se atividades enquadradas em diferentes áreas curriculares e não curriculares com o intuito de promover experiências e vivências para uma aprendizagem pela ação e um desenvolvimento holístico, realizando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre as diversas áreas.

Uma vez que não é possível explanar todas as atividades desenvolvidas na prática, optou-se por focar três atividades quer na EPE bem como no 1º CEB que irão ser descritas e refletidas, *à posteriori*, pois o momento da prática educativa visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo, desenvolvendo as competências

essenciais que se enquadram no perfil geral e específico de desempenho do educador de EPE e do professor do 1º CEB.

3.1. PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relativamente ao contexto da Educação Pré-Escolar as necessidades observadas e manifestadas pelo grupo de crianças estavam relacionadas, maioritariamente, com a Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente, com conflitos sociais, visto que a maioria das crianças deste grupo não respeitava o outro, o espaço e as regras da sala. “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros que a criança vai, interiormente, construindo referências sobre si e sobre o outro” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8), para além de ir aprendendo a distinguir o que está certo e errado e, o que pode e não pode ser feito. Neste sentido, cabe ao educador adotar uma postura adequada para que as crianças, gradualmente, consigam resolver as suas discordâncias de forma eficaz pois e, segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 615) “ao resolver as disputas com os colegas as crianças começam por perceber como respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas”.

Assim, as planificações das ações educativas ao longo da Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar foram realizadas tendo como base o processo de observação e de reflexão e, com o intuito de sensibilizar as crianças pela importância do respeito, partilha e negociação. Deste modo, todas as atividades planeadas completavam situações relativamente à Área de Formação Pessoal e Social mesmo não sendo esta a área predominante na atividade. No entanto, é ainda de referir que, no fim da prática, as crianças já não demonstravam tantas dificuldades relativamente a estas competências.

Como já referido anteriormente, neste subcapítulo irão ser explanadas três atividades desenvolvidas ao longo da prática. As atividades foram

enquadradas segundo as necessidades e interesses do grupo de crianças, sendo estas atores participantes em toda a prática educativa para que lhes fossem proporcionadas aprendizagens significativas. Deste modo e de acordo com as OCEPE de Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a primeira atividade está incluída essencialmente no Domínio da Matemática e designa-se “Confeção da Marmelada”, já a segunda atividade traduz-se no “Planeta dos Monstros” enquadrando-se, fundamentalmente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, no Domínio da Educação Artística, mais concretamente no Subdomínio das Artes Visuais e, por último, e não menos importante, a terceira atividade denominada “Teatro de Sombras sobre a Lenda de S. Martinho e respetivo peddy-paper”, inclui-se no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, e no Domínio da Educação Física. Por conseguinte, as três atividades selecionadas incorporam domínios diferentes demonstrando assim uma interdisciplinaridade relativamente às áreas de conteúdo, diferenciando ainda os recursos e estratégias.

Antes de apresentar as atividades, importa referir, que durante a prática a diáde teve a oportunidade que duas das suas atividades fossem observadas pela supervisora. Para tal, todas as atividades surgiram das observações e dos diálogos em tríade. Contudo, para as atividades de supervisão a diáde deveria preencher um guião de observação antes da prática (anexo 1) e, elaborar uma narrativa depois da prática. Neste sentido, a última narrativa solicitada, depois da segunda observação, traduziu-se numa reflexão sobre a toda a prática desde a primeira observação (anexo 2). Esta meditação é um fator fulcral pois trata-se de um instrumento que permite estimular o pensamento e, ajuda a orientar, a reconhecer e a analisar todo o percurso da unidade curricular em questão.

As atividades selecionadas para o relatório serão descritas e refletidas de seguida.

A primeira atividade, nomeada “Confeção de Marmelada”, trata-se, como o próprio nome indica, de confeccionar marmelada tendo sido planeada na

semana anterior pela tríade (anexo 3). A atividade partiu dos interesses das crianças, uma vez que durante a semana anterior a díade recolheu alguns saberes da criança relativamente a estação do ano em questão e, na semana seguinte apresentou ao grupo diversos frutos característicos dessa mesma estação - o Outono. Neste sentido, o marmelo foi o fruto mais complicado de identificar e, apesar da maioria das crianças conhecer e já ter saboreado a marmelada, poucas sabiam que esta provinha do marmelo. Assim, as crianças demonstraram interesse neste mesmo fruto referindo que gostavam de fazer marmelada.

Uma atividade de culinária é uma boa oportunidade para estimular a interação do grupo, já que a culinária permite às crianças colocar a mão na massa e compartilhar o que sabem. Efetivamente, este tipo de atividades promove a interação, incentivando o trabalho em grupo e a cooperação, que neste contexto, como referido anteriormente, é uma das principais necessidades do grupo.

Inicialmente, a díade projetou a receita no quadro, adequada a faixa etária das crianças, para que as crianças identificassem os ingredientes e as respetivas quantidades (anexo 4). Esta tarefa tornou-se essencial para o desenvolvimento da criança uma vez que “é através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, no que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p. 76). De seguida, as crianças colocaram-se à volta da mesa para darem início à confeção da marmelada. Todas participaram de forma ativa na produção da marmelada visto que uns cortaram os marmelos, outros despejaram os marmelos para uma taça, outros colocaram o açúcar na taça, outros a água e outros mexeram tendo sempre em consideração as quantidades pretendidas. Depois deste processo, a díade explicou ao grupo que iria levar este produto para a cantina pois era necessário um fogão para mexer e aquecer de modo a transformar esta mistura em marmelada. O facto de não existir um disco elétrico na sala por forma a permitir que a criança fosse autora de todo este

processo, foi um fator menos bom, pois a criança apenas realizou metade da atividade planeada. No entanto, na parte da tarde foi possível que cada criança levasse um bocado da sua marmelada para casa. Nesse mesmo momento, uma criança perguntou se também não poderia levar a receita para casa. Perante esta pergunta a díade além de fornecer um copinho com marmelada a cada criança, disponibilizou também a receita num papel para que todas as crianças pudessem levar para casa e quem sabe fazer, mais tarde, com a família pois “as famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (idem, p. 28). Por conseguinte, cada criança selecionou um copo e identificou-o como seu, colocou três/quatro colheres de marmelada no seu copo e, identificou o papel da receita da marmelada consoante pretendeu por forma a distinguir do dos colegas. É de salientar que, neste mesmo dia e na parte da tarde, as crianças elaboraram um placard com a receita da marmelada, através de ilustrações e fixando o mesmo na parede da sala uma vez que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (idem, p. 26).

Assim, esta atividade revelou-se numa mais-valia para o desenvolvimento holístico da criança no sentido em que promoveu uma multidisciplinidade entre os conteúdos, enquadrando-se em diferentes áreas e domínios. Na Área de Formação Pessoal e Social uma vez que em cada fase do processo a criança deteve consciência de si como aprendiz e, respeitou o outro aguardando a sua vez, no Domínio da Matemática uma vez que a mesma permitiu às crianças contarem as quantidades necessárias para e durante a confeção da marmelada, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pois a comunicação oral predominou neste processo alargando ainda o vocabulário, na Área do Conhecimento do Mundo pois as crianças conheceram um novo ingrediente (marmelo) explorando ainda mais coisas sobre o mesmo como por exemplo de onde provém o marmelo e, no Domínio das Artes Visuais porque as crianças elaboraram um placard.

Outra atividade relevante neste percurso designa-se “O Planeta dos Monstros”. A atividade em si consistiu na leitura da história “Onde Vivem os Monstros” de Maurice Sendak e na construção de um monstro. É de salientar que a mesma traduziu-se numa atividade observada e para tal a mestrande teve de preencher um guião de observação além da planificação (anexo 5). Esta atividade surgiu, mais uma vez, dos interesses das crianças uma vez que as mesmas no dia anterior iriam ao laboratório de ciências criar pega monstros. No entanto, essa atividade teve de ser adiada mas como as crianças mostraram-se bastante interessadas por este tema “monstros” a díade decidiu continuar com a atividade delineada.

A atividade iniciou-se com a apresentação da história “Onde Vivem os Monstros” de Maurice Sendak. Para a sua exploração, a díade baseou-se nos três momentos de leitura definidos por Sequeira (1999, p. 411) “momento antes da leitura, momento durante a leitura e momento depois da leitura”. Neste sentido, o momento antes da leitura teve como principal intuito antecipar o conteúdo do texto e ativar os conhecimentos prévios da criança, assim o mesmo traduziu-se na exploração do título e das ilustrações do livro. De seguida, procedeu-se ao momento durante a leitura que correspondeu à leitura da história. A leitura revela-se uma atividade que permite o desenvolvimento “das competências linguísticas e sociolinguísticas, o progressivo domínio espaço-temporal, o treino da capacidade de concentração e a exercitação da memória” (Magalhães, 2008, p. 61). Por fim, o momento depois da leitura refere-se à reflexão sobre o que foi acabado de ler/escutado com o intuito de compreender melhor o texto.

Posteriormente à leitura e análise da história foi solicitado às crianças para se sentarem nos respetivos lugares na mesa, esta estratégia de cada criança ter o seu nome identificado num lugar da mesa foi proposta pela educadora de modo a facilitar a organização do grupo, tendo em consideração que o mesmo é constituído por crianças com 3 anos de idade. De seguida, a díade explicou às crianças que a atividade seguinte seria de elaborar um monstro, de forma livre, utilizando os diversos materiais disponibilizados pela díade nas

três mesas, mas tendo todos a mesma base. Assim, para realizar esta atividade a díade distribuiu um prato de cartão por cada criança por forma a este servir de base para a elaboração do rosto do seu monstro. Como já referido, a díade também disponibilizou diversos materiais para se preencher o rosto do monstro, tendo em consideração as suas características e o fim a que se destina pois “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade e versatilidade” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26). Neste sentido, a atividade correu como planeada respeitando as interações criança-criança e adulto-criança e, tendo em consideração o tempo previsto para a realização da mesma. O grupo ao longo da atividade demonstrou-se empenhado, participativo e entusiasmado, demonstrando ter poucas dificuldades nas suas produções plásticas, ocupando a mestranda um lugar de auxiliar da criança, quando solicitado.

Por forma a finalizar a atividade, cada criança explicou ao grupo o seu monstro uma vez que “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (...) e observam” (idem, p. 49). De seguida, após esta situação cada criança fixou o seu monstro, num determinado espaço delineado pela díade mas na parede da sala, com o intuito de criar assim o “Planeta dos Monstros” dando voz ao título da atividade.

É de salientar que o enfoque desta atividade foi de cariz individual e em grupo, uma vez que torna-se essencial obter “um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade” (idem, p. 27) permitindo assim aprendizagens diversificadas. Importa referir que esta atividade enquadra-se, segundo as OCEPE de Lopes da Silva, Marques Mata e Rosa (2016) no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, visto que além da comunicação ser a base deste processo, o uso do livro promove a compreensão que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação e, no Subdomínio das Artes Visuais uma vez que através das experimentações e produções plásticas desenvolvem-se capacidades

expressivas e criativas. Relativamente á Área da Formação Pessoal e Social esta também está presente e, em todas as fases da atividade quer na independência e autonomia, na consciência de si como aprendiz e na convivência democrática e cidadania.

Também a atividade “Teatro de Sombras sobre a lenda de S. Martinho e Peddy-Paper” teve enfoque neste percurso de prática educativa. Esta atividade surgiu de acordo com o tema delineado pela educadora cooperante, presente em todas as salas de pré-escolar, sobre o S. Martinho visto que no dia 11 de novembro, sexta-feira, se iria comemorar na escola o Magusto (anexo 6).

Neste mesmo dia, a dÍade preparou o fantocheiro para a apresentação do teatro de sombras. Quando as crianças chegaram à sala ficaram todas muito curiosas pois nunca tinham visto aquele tipo de material. Posteriormente, a dÍade colocou algumas questões sobre o que se tratava aquele material e para que servia, se alguma das crianças tinha alguma ideia/sugestão. Algumas crianças disseram logo “no ano passado, nós usamos isso de madeira, para contar uma história, mas não tinha esse papel a tapar o buraco”. A dÍade de seguida explicou a todas as crianças que este material se designava fantocheiro, e que esse papel existia para realizar um teatro de sombras, pois a luz iria incidir no papel e o teatro iria ser apresentado com sombras. As crianças ficaram todas admiradas e curiosas para começar a apresentação. A dÍade anunciou às crianças que a história que iria ser contada era “A lenda de S. Martinho” onde, as crianças mais velhas referiram que já conheciam e que na sexta-feira iria ser comemorado esse dia com as castanhas. Neste sentido iniciou-se a apresentação da história e, de seguida, pediu-se ao grupo que recontasse oralmente a mesma, tendo em consideração a ordem dos acontecimentos. Como “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, 2004, p. 59), a dÍade permitiu que as crianças se dividissem em pequenos grupos, por forma a todos irem recontar a lenda e apresentar aos colegas.

Assim, todas as crianças exploraram este tipo de material mesmo a K, que é de nacionalidade inglesa, uma vez que a lenda também foi apresentada em inglês e a menina, juntamente com o seu subgrupo, a pode recontar em inglês, sendo auxiliados pela díade, promovendo a diferenciação pedagógica. Por fim, a díade permitiu que as crianças, sempre com orientação, explorassem o material com as diferentes sombras que poderiam fazer com o corpo uma vez que este tipo de atividades “tendem a ser atividades francamente sociais e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem nas crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 494). Durante esta atividade, desenvolvida na parte da manhã, em diálogo com a educadora cooperante, a díade propôs apresentar esta lenda através do teatro de sombras às outras salas, uma vez que se tornou numa atividade que todas as crianças gostaram e além do mais, numa técnica pouco conhecida e utilizada no pré-escolar. Deste modo, questionaram-se as crianças se gostariam de apresentar o teatro aos colegas das outras salas e a resposta foi uniforme, todos disseram que sim. Assim, foi necessário elaborar três convites, tendo em consideração as rotinas e atividades das restantes salas, e entregar a cada sala. Para tal, as crianças dividiram-se em três grupos, orientados pela díade e educadora cooperante, dizendo o que gostavam de transmitir enquanto o adulto escrevia. Após a elaboração do convite, os subgrupos foram entregar às três salas. Este teatro ficou delineado para ser apresentado na semana seguinte na parte da tarde. O mesmo foi apresentado pelas crianças da sala 3, em grupos e, todas as outras crianças mostraram interesse, querendo experimentar esta técnica.

Na parte da tarde, foi realizada uma outra atividade – peddy paper - sobre a Lenda de S. Martinho. Deste modo, solicitou-se que as crianças formassem quatro grupos, elegendo um capitão, promovendo assim a negociação. Quando os grupos estavam formados a díade explicou onde se iria realizar esta atividade e em que consistia - procurar envelopes, que continham perguntas sobre a lenda escutada na parte da manhã e, que os mesmos se encontravam dentro do labirinto do espaço exterior. Assim, cada envelope

tinha uma cor (amarelo, vermelho, azul e verde) e cada grupo ficou responsável por uma só cor do envelope. A atividade foi realizada por grupos, ou seja, a cada grupo tinha sido atribuído um número, assim quando solicitado o mesmo pela díade, o grupo tinha que se colocar em frente ao labirinto pronto para entrar e procurar a cor do seu envelope. O grupo entrava no labirinto, encontrava o envelope, trazia para fora do labirinto dando-o à díade, era colocada a questão e o grupo tinha um minuto para responder, senão dava-se a oportunidade dos restantes colegas responderem. Depois de terminar esta atividade, e visto que as crianças adoraram a mesma pois nunca tinham entrado no labirinto, uma vez que este se destina ao 1º CEB, a díade decidiu realizar várias atividades, simples e improvisadas, com as crianças dentro do labirinto, como por exemplo jogar às escondidas.

É de referir que nestas atividades apresentadas, as crianças mostraram-se empenhadas e motivadas, demonstrando o respeito pelo outro e pelas regras da atividade, sendo inicialmente, uma das grandes necessidades do grupo.

Assim, a primeira atividade (teatro de sombras) enquadra-se no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro uma vez que as crianças além de assistirem a apresentação do teatro também o exploraram relevando-se o mesmo importante pois traduziu-se “numa ação de representação intencional, em que as crianças têm interesse e prazer” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52). Esta mesma atividade também incidiu no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, quer na comunicação oral quer na produção do convite, no Domínio da Matemática porque as crianças recontaram a história tendo em consideração a sequência da mesma e, na Área do Conhecimento do Mundo uma vez que se tratou de uma festividade presente na comunidade. A segunda atividade apresentada (peddy-paper), além do Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Área do Conhecimento do Mundo enquadra-se também no Domínio da Educação Física uma vez que, para encontrarem o envelope as crianças tiveram que se deslocar de diferentes formas, promovendo assim o domínio de movimentos que implica deslocamentos e equilíbrios. Como já foi referido anteriormente,

a Área de Formação Pessoal e Social encontrou-se presente em ambas as atividades quer no respeito pelo outro, quer no respeito pelas regras, quer em situações de negociação, entre outras.

Deste modo, a Prática Educativa Supervisionada permitiu à mestranda uma aproximação da realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo à mesma refletir determinadas questões à luz da teoria, uma vez que o estágio “promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional” (Salva & Castro, 2012, p. 9). Com este estágio, ficaram-se a conhecer e a compreender as especificidades da infância, bem como o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estes saberes são essenciais para que se possam planear as ações de acordo com os interesses e necessidades das crianças, entendendo que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem. Também se valorizou as relações de afetividade, as emoções e a sensibilidade pois “(educar) exige disponibilidade ao diálogo, o que implica saber escutar” (Freire, 1996, p. 150).

Após esta prática educativa elencam-se como principais aprendizagens, o planeamento de atividades, de acordo com a realidade da escola e do grupo bem como a integração de conhecimentos de diferentes áreas; o desenvolvimento das atividades, construindo um vínculo baseado no afeto e no respeito e, a reflexão constante antes, na e para a ação, visto que é fulcral e está implicitamente ligada na elaboração de boas práticas.

3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O caráter de monodocência que o 1.º CEB adquire permite ao professor articular as diferentes áreas curriculares e gerir o currículo de acordo com a sua turma. Assim, para uma cuidada preparação e planificação das ações desenvolvidas, foi necessário recorrer a momentos de observação e reflexão

constantes com o par pedagógico e a professora cooperante. Estes momentos realizaram-se no sentido não só de conhecer a turma e as suas necessidades e interesses, como também refletir acerca das ações que ocorreram e partilhar ideias e pontos de vista para novas planificações num trabalho cooperativo.

Ao longo da prática educativa desenvolvida no 1.º CEB, tivemos sempre em consideração os interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos bem como os seus conhecimentos prévios e os programas das áreas curriculares. Ainda, em cada planificação, tentou-se articular todas as áreas curriculares em torno de um tema comum, conferindo uma simbiose entre o momento anterior e o seguinte, mesmo que se tratassem de áreas diferentes. Esta é fundamental, sobretudo no contexto de educação básica, onde se preconiza uma educação holística, na qual os saberes devem ser construídos de forma integrada e integradora. Ainda, esta articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e seus conteúdos apontam no sentido da transdisciplinaridade, isto é, “deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos” (Leite, 2012, p. 89). Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e “é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (idem, p. 90). Neste sentido, esta relação entre conteúdos disciplinares ocorre interdisciplinarmente “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas” (idem, p. 94). Tal como o autor Santos (2004) refere a necessidade de se passar da produção de conhecimentos convencional para a produção de um “conhecimento pluriuniversitário, transdisciplinar, contextualizado e interativo” (p. 63) isto é, recorrendo a processos de construção de conhecimento que envolvam distintos pontos de vista e distintas áreas do saber, promovendo sempre aprendizagens significativas.

Deste modo, os alunos manifestavam interesses na área de estudo do meio e na área das expressões, mais especificamente na área da expressão plástica, revelando mais dificuldades na área da matemática e na área do português,

nomeadamente na leitura e escrita. Contudo ao longo das observações constatou-se que os alunos interessavam-se por aulas dinâmicas e práticas ao nível de estratégias e recursos pedagógicos, como a visualização de vídeos, interesse pela exploração e manipulação de conteúdos com objetos próximos e reais, interesse por atividades dinâmicas e desconhecidas (fator surpresa), interesse e necessidade em trabalhar em grupo e necessidade de consolidar e registar os conteúdos aprendidos. Assim, tal como referido no pré-escolar, a mestranda tentou trabalhar as necessidades com recurso aos interesses dos alunos.

Optou-se por utilizar estratégias que valorizassem os interesses dos alunos, motivando-os durante a prática uma vez que o professor na sala de aula deve proporcionar um ambiente propício à realização de aprendizagens nos alunos: atenção, curiosidade, participação, criação, adequação de comportamentos e atitudes para a obtenção de bons resultados escolares e, promoção de valores indispensáveis para a formação de um cidadão da sociedade. Assim, a mestranda procurou ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, sendo flexível, criando uma relação afetiva com os mesmos. Para potencializar a criação de “laços” com os alunos e a motivação destes, “os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afetiva” e o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma relação de agrado” (Ribeiro, 1991 citado por Jesus, 2008, p .22), sendo esta caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo, tal como se procedeu. Uma vez que o trabalho em grupo também era um dos principais interesses da turma, optou-se por planificar diferentes atividades com este tipo de trabalho pois o mesmo além de permitir uma troca de conhecimentos e experiências fortalece as interações entre os alunos, devendo o professor desempenhar uma função mediadora e auxiliar os alunos sempre que solicitado. Teixeira (1999, p. 27) defende que “a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas que, no caso específico da escola, são os professores e as demais crianças é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”. Outra estratégia usada ao longo

da prática educativa consistiu na diversificação de estratégias, favorecendo o uso das TIC's, em quase todas as atividades. A sociedade atual revela-se numa sociedade altamente digital. Assim, o uso das tecnologias na prática serviu muitas vezes de motivação, pois estas “além de melhorarem a concentração, o comportamento, a confiança dos alunos e de estimularem a aprendizagem colaborativa ajudaram os alunos a compreenderem melhor os conteúdos curriculares” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 403).

Por conseguinte, na elaboração do presente relatório, relativamente à descrição das atividades do 1ºCEB, optou-se por analisar crítica e fundamentamente algumas atividades de diferentes componentes curriculares.

No que diz respeito à atividade relativa “A Primavera”, esta foi planeada e refletida com o auxílio da professora cooperante e supervisora institucional, articulando diferentes componentes curriculares (anexo 7).

A mesma surge no âmbito da área da Matemática no Domínio Números e Operações, mais especificamente no subdomínio sequências e regularidades, em articulação com a área de Estudo do Meio e a área de Expressão e Educação Plástica, sendo delineadas estratégias sustentadas numa metodologia construtivista e selecionados recursos educativos que permitiram a transdisciplinaridade e que sobretudo satisfizeram os interesses e necessidades dos alunos motivando-os para e na aprendizagem. Deste modo, na atividade realizaram-se um conjunto de exercícios sobre as sequências por forma a consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo da semana, articulando-se com outras áreas curriculares, nomeadamente e como já referido, estudo do meio e expressão e educação plástica e, ainda com áreas não curriculares como as TIC e Filosofia para Crianças. Por conseguinte, importa referir os principais objetivos desta atividade. Na área da matemática o objetivo principal era identificar a regra de formação, completar e criar sequências; na área do estudo do meio traduziu-se em compreender que o ar existe e que tem movimento utilizando alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar) assumindo uma

atitude de permanente pesquisa e experimentação; na área de expressão e educação plástica consistiu em utilizar corretamente a tesoura, pintar e desenhar. Estas duas últimas áreas surgiram como motivação uma vez que a turma revela mais interesse por estas áreas. O mesmo ocorre com a área das TIC's, que como referido anteriormente no presente capítulo, estimula a concentração e motiva o grupo para a aprendizagem, melhorando o aproveitamento escolar e promovendo aprendizagens significativas.

Inicialmente apresentou-se um avatar à turma por forma a relembrar e consolidar os conhecimentos adquiridos sobre o que são sequências. De seguida, através da roleta realizaram-se alguns exercícios. Para esta fase da atividade, facultou-se, colando no caderno, uma ficha com diversas sequências (anexo 8) e, um aluno era selecionado, ao acaso, para ir ao computador fazer girar a roleta que nos mostrava qual a sequência que deveria ser preenchida pelos alunos no caderno e, por um outro aluno, também selecionado ao acaso, no quadro. Esta correu bem devido ao grupo ter de estar atento e sossegado por forma a dois dos alunos serem escolhidos para irem carregar na roleta ou irem ao quadro. O facto de ser uma atividade individual, mas ao mesmo tempo em conjunto, ou seja, cada um realizava o exercício no caderno mas tinham que esperar pelo número da sequência e pela correção do colega, traduziu-se numa competição saudável entre a turma. Designa-se competição saudável pois apesar de as crianças quererem todas ganhar, e acabar primeiro, auxiliavam-se uns aos outros sempre que necessário, mantendo o espírito de equipa. Posteriormente, e como forma de motivação para a concretização da próxima fase da atividade, levou-se uma bola de ping pong para a sala, mostrando-se aos alunos uma magia: elevar as bolas no ar com a ajuda de um secador. Através da mesma e com algumas questões conseguiu-se introduzir o tema “o ar em movimento” e lecionar a matéria presente no manual de estudo do meio. Por fim, por forma a interligar a matéria sobre o ar em movimento e as sequências, optou-se por solicitar á turma a elaboração de um catavento, uma vez que o grupo revela interesse na área da expressão e educação plástica, sendo a mesma explorada

como consolidação e registo coletivo da aula. Para esta etapa apresentou-se um vídeo sobre a elaboração de um catavento explicando-se na mesma e oralmente o processo. Depois, distribuiu-se uma folha de cartolina, previamente cortada com as medidas necessárias, e solicitou-se ao grupo que criassem as suas próprias sequências, apresentando-se exemplos sobre as mesmas. Após, a elaboração do desenho das sequências do catavento e do cumprimento das regras do vídeo para a elaboração do mesmo, recorte e dobragem, fixou-se uma tacha no centro do catavento e colou-se num cartaz, que iria sendo construído pelos alunos durante esta fase da elaboração do catavento, para mais tarde, fixar numa parede sala. No fim foi registado numa tabela, individualmente, o processo para a construção de um catavento e colado no caderno (anexo 9).

Com o desenrolar desta atividade observou-se o empenho dos alunos, a organização, por parte da mestrandia, da sala e do grupo e, até a própria gestão do tempo, que por vezes é difícil de controlar. A mestrandia adotou uma postura efetiva, reflexiva, ativa e orientadora o que se revelou uma mais-valia para a gestão do grupo. Ademais, as tecnologias selecionadas apesar de estarem bem presentes na nossa sociedade, verificou-se que alguns alunos tinham dificuldade em mexer no computador, uma vez que atualmente é tudo á base do touch, mas contudo não desistiram mostrando-se assim num contributo para a aquisição de novas competências, pois esta aula veio acrescentar valor à vida das crianças. No fim, foi possível obter um feedback positivo por parte do par pedagógico bem como da orientadora cooperante, ficando a mestrandia orgulhosa desta mesma aula, visto que também era uma das primeiras. Neste sentido, os alunos assumiram um perfil ativo, participativo e curioso, o qual era esperado e desejado pela futura profissional.

Outra das atividades elencadas neste relatório, nomeada a poluição, também foi pensada e refletida pela mestrandia de acordo com o programa do 1º CEB e, respetivos interesses e necessidades dos alunos (anexo 10).

Deste modo, a mesma surgiu no âmbito da disciplina de Português, mais concretamente nos domínios oralidade, leitura e escrita e iniciação à educação literária, tendo em consideração os conteúdos curriculares programados pela docente cooperante. Mais uma vez, delinearam-se estratégias sustentadas numa metodologia construtivista e selecionaram-se recursos educativos, que permitiram a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e satisfizeram os interesses e necessidades dos alunos motivando-os para e na aprendizagem. Como os alunos revelam mais interesse pela área do estudo do meio e pela área de expressão e educação plástica, tal como referido anteriormente, estas foram exploradas juntamente, como forma de introdução de novos conteúdos e motivação. Assim, as áreas curriculares presentes nesta atividade são a área do Português, a área do Estudo do Meio e a área de Expressão e Educação Plástica, articulando-se assim com as áreas não curriculares como as TIC, uma vez que se desenvolvem competências de literacia digital; com a Filosofia para Crianças, pois estimula-se a capacidade de reflexão e de argumentação face a situações reais e, a Educação para a Cidadania, no sentido em que se promovem valores na mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente. Por conseguinte, os objetivos fulcrais desta atividade, implícitos nas áreas curriculares, são ler e recontar uma história, identificar problemas concretos de poluição face ao seu meio e, promover a técnica de pintura.

Inicialmente apresentou-se a história “Valéria e a vida” do manual de português, através de uma gravação (anexo 11) por forma a incentivar a turma para aprendizagem. Após a escuta da história, solicitou-se que a turma fizesse uma leitura silenciosa da mesma para de seguida fazer o reconto oral da história, registando no caderno as ideias-chave. Seguidamente distribuiu-se uma ficha de palavras cruzadas (anexo 12) para que a turma preenchesse como forma de compreensão da história. Visto que o texto aborda uma temática comum na nossa sociedade – a poluição – a mestranda, em diálogo com os alunos, questionou-os sobre o que era a poluição, como era, que tipos de poluição se tratava e se conheciam mais formas. As respostas foram

rápidas e claras, pois os alunos percebem a diferença entre o que está bem e o que está mal. Nesta fase foi possível observar diversas referências do que era a poluição, do seu impacto negativo e medidas de prevenção, mostrando-se os alunos bastantes empenhados e motivados na atividade, devido não só aos recursos e estratégias, que se mostraram os mais adequados, mas também à temática. Depois, visto que o texto explorava a poluição da água, apresentou-se um vídeo à turma e através das respostas, anteriores, dos alunos e respetivo interesse, resolveu-se apresentar um outro vídeo que envolviam outros tipos de poluição, alargando a temática a outros contextos. Este segundo vídeo foi uma mais-valia na medida que as crianças aperceberam-se de que existe diferentes tipos de poluição e, que existem medidas de prevenção. Posteriormente, por forma a recolher informação, elaborou-se um mapa mental usando um programa *online* próprio sendo este registado pelos alunos no caderno diário, explicando o que era a poluição, quais os tipos de poluição mais comuns e de que se tratavam. Como já referido, a Expressão e Educação Plástica é uma área de principal interesse da turma, então como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos sobre a poluição facultou-se uma ficha para que os alunos pintassem a imagem onde gostariam de viver, certamente a mais limpa, e explicassem porquê, elaborando um pequeno texto.

Assim, esta aula traduziu-se numa aprendizagem, quer para os alunos quer para a futura docente, pois apesar de ser um tema que não se revela um grande interesse dos alunos, transformou-se numa grande motivação, com os alunos curiosos e empenhados. Esta foi possível devido às várias observações e reflexões da mestrandia bem como os diálogos com a equipa educativa. Ademais, a mesma englobou a inter-relação das diferentes áreas curriculares e não curriculares que se mostrou uma mais-valia visto que há uma interligação de saberes de distintos campos de conhecimento.

No que diz respeito à terceira, e última, atividade selecionada “Os animais” foi refletida e pensada pela mestrandia, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, visto que os mesmos são o centro de toda a ação,

tendo o auxílio da professora cooperante e da supervisora institucional (anexo 13).

Esta atividade atendeu aos interesses da turma seguindo o programa. A atividade apresenta-se no âmbito da área de Estudo do Meio, no bloco 3- Á descoberta do ambiente natural, mais concretamente no domínio os seres vivos do seu ambiente, ou seja, no subdomínio dos animais. Foram também delineadas estratégias sustentadas numa metodologia construtivista e selecionados recursos educativos que permitissem a transdisciplinaridade e, que sobretudo satisfizessem os interesses e necessidades dos alunos, motivando-os para e na aprendizagem. Esta temática terá sido desenvolvida ao longo da semana tendo esta atividade como principal objetivo a consolidação de conhecimentos adquiridos, isto é, distinguir animal doméstico de animal selvagem, conhecer os diferentes habitats, identificar as onomatopeias, mimar e realizar diferentes percursos.

Neste sentido, envolveu-se a área do Estudo do Meio, a área do Português, a Expressão e Educação Dramática bem como a Expressão e Educação Físico-Motora.

Inicialmente, e como forma de motivação, optou-se por apresentar um vídeo à turma sobre o percurso da mesma ao longo da semana e das atividades desenvolvidas pelo grupo, uma vez que “o aluno sente-se muito mais motivado para aprender no contacto direto com determinados conteúdos” (Malveiro, 2014, p. 53). Este além de motivação serviu também como uma estratégia para relembrar os conteúdos abordados ao longo da semana. De seguida, para introduzir a atividade seguinte e para a formação dos grupos necessários para a realização da próxima atividade, apresentou-se um avatar à turma. Por conseguinte, durante a apresentação destas duas ferramentas os alunos mostraram-se atentos e motivados na e para a aprendizagem.

Após os grupos formados questionou-se a turma sobre o que poderia estar diferente na sala onde, rapidamente, eles notaram que haviam três imagens simbólicas espalhadas pelas paredes da sala. Deste modo, explicou-se que

cada um dos códigos continha uma pista para conseguirem chegar a um “tesouro”. Esse tesouro iria ser um envelope, que continha uma imagem de um animal e um questionário. Aquando a descoberta do envelope e do respetivo animal, presente no mesmo, cada grupo deveria preencher o seu questionário para mais tarde apresentar à turma. Assim, depois das regras da atividade explicadas pediu-se para as crianças não fazerem muito barulho, porque havia aulas a decorrer e, para se manterem todos juntos, dando início à atividade.

Cada grupo foi orientado por uma professora, isto é, um grupo ficou com a mestranda, outro com o par pedagógico e outro com a professora cooperante partindo em busca do seu tesouro. Cada imagem em código QR dava uma pista para o local onde se deveriam deslocar, explicando também qual a forma como se tinham que deslocar até a outro posto, assumindo este o modo como os animais se deslocam. Depois de várias etapas, os envelopes estes estavam expostos no recreio e o objetivo era que os grupos preenchessem o seu questionário neste mesmo espaço. No entanto, o tempo meteorológico não permitiu e como os imprevistos acontecem, a turma teve que regressar a sala preenchendo lá o seu questionário. Na sala, e após o preenchimento do questionário, distribuíram-se tarefas sobre o modo como iam apresentar e quem apresentava o quê, com o intuito de todos participarem ativamente. Por fim, cada grupo apresentou oralmente o seu animal para que os colegas o conseguissem descobrir, usando mímica e revelando-se algumas características bem como a onomatopeia, passando a vez ao grupo que acertasse. Para terminar, a turma ainda conseguiu escutar o som específico de cada animal, utilizando uma aplicação do telemóvel já conhecida dos alunos.

Mais tarde, juntaram-se todos os questionários e fizeram-se algumas gravações para se criar uma apresentação e disponibilizar no blogue da turma para que todos tenham acesso a esta atividade.

Ademais, assumiu-se um perfil uniforme em todas as práticas, ativa e criativa, tendo em consideração a metodologia construtivista em que o aluno

participa de forma direta no processo tornando-o feliz e satisfeito, revelando-se assim a mestranda numa profissional afetiva, reflexiva e cooperante. Os alunos, que são o centro da ação, mostraram-se empenhados devido, também, a algumas estratégias usadas, como o caso da diversidade de recursos pedagógicos.

Todas as atividades planejadas mostraram transdisciplinaridade articulando as várias áreas de saberes, isto é, como conseguimos verificar nas três atividades anteriores houve articulação entre áreas curriculares e não curriculares, evidenciando-se um desenvolvimento, no aluno, de competências além dos conhecimentos curriculares, tal como: ser autónomo, o uso das tecnologias, ser criativo, entre outros. Importa referir que a área de Expressão e Educação Musical não está delineada em nenhuma destas três atividades explanadas anteriormente mas esteve presente na prática educativa, numa atividade que consistia em escutar uma música sobre os sons dos animais, preencher as lacunas da letra com os respetivos animais ou sons e, por fim cantar e coreografar a canção. É de realçar que a maior dificuldade da turma era ao nível da área do Português mais especificamente no domínio da oralidade e da leitura e escrita, tendo por isso a mestranda planificado sempre com o intuito de promover e estimular estes domínios para que fosse melhorado.

É de referir que tendo em atenção as características da turma, a díade decidiu realizar um projeto de intervenção, sustentado na área de Português, nomeadamente nos domínios da oralidade e, da leitura e escrita. Optou-se por este tema uma vez que é nestes domínios que se verificaram as dificuldades do grupo em questão, dando seguimento ao trabalho desenvolvido pela díade que esteve com este grupo, anteriormente. Neste sentido, o projeto tem como base três principais objetivos sendo estes: produzir um discurso oral com correção, no domínio da oralidade, ler textos diversos, em silêncio e em voz alta e, monitorizar a compreensão, no domínio da leitura e escrita.

A competência oral é a primeira a ser adquirida e a ser trabalhada pelo ser humano, contudo além de outros fatores externos e internos, depende do meio social em que se insere pois não é só a família como, o meio social em que a criança vive que influencia a sua educação. Através da oralidade o ser humano interage, comunica e vive em sociedade. Com a entrada no meio escolar – educação pré-escolar ou 1º ciclo do ensino básico – a criança irá compreender melhor os usos da linguagem oral e, que a mesma envolve duas vertentes – a compreensão e a expressão oral – estando as mesmas explanadas nas orientações ou programa, respetivamente. A primeira visa a capacidade para atribuir significado, a discursos orais, envolvendo a receção e descodificação da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, enquanto a segunda vertente é a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conforme a gramática da língua, implicando a mobilização de saberes linguísticos e sociais. Assim, o processo de compreensão do oral envolve as seguintes micro-habilidades: “reconhecer, seleccionar, interpretar, antecipar, inferir, reter” (Marcelino, 2009, p.15) e na expressão oral importa planificar para de seguida dirigir o discurso. Por conseguinte, este domínio “deve ter como objetivo geral a capacidade do aluno para codificar de forma clara e adequada o pensamento em linguagem” (Lugarini, s.d., p. 137) logo cabe ao professor “guiar o aluno desde o princípio até à reprodução convergente, criando assim as condições necessárias para uma produção divergente posterior” (idem, p. 143). Deste modo, este deve proporcionar atividades diversificadas e motivadoras, valorizando corretamente as situações comunicativas e, criando situações de comunicação. Na vertente de compreensão oral foram desenvolvidas atividades de escuta para que os alunos extraíssem a informação essencial dos textos ouvidos, sendo fundamental a realização de atividades que ensinem os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade, acabando por alargar o vocabulário do aluno. Na expressão oral criaram-se situações de comunicação oral informais para situações progressivamente

mais formais, como é o caso das apresentações orais, uma vez que ao reproduzirem um pequeno texto oralmente os alunos elevam o nível de consciência explícita das estruturas sonoras da língua e treinam uma articulação cuidada, planeada e perceptível.

Relativamente ao domínio da leitura e da escrita, neste projeto de intervenção privilegiou-se mais a leitura, uma vez que muitos dos alunos da turma, têm dificuldade em ler e compreender o que leem. A desmotivação em relação à leitura, cada vez mais se faz sentir, e provem do contexto social. Um dos grandes responsáveis para isto acontecer são as escolas, estas não tem livros disponíveis para os alunos, não criam espaços para os momentos de leitura e até os próprios professores não mostram entusiasmo enquanto leem mas, além das escolas são diversos os fatores que não estimulam os alunos a ler. Explorando o programa de português do ensino básico, os objetivos gerais são: aprofundar o gosto pessoal pela leitura, contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal, desenvolver a competência da leitura, interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística e, apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos, propondo leituras recreativas, orientadas e de estudo. Neste sentido, são as escolas que devem ajudar os alunos a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras, a fim de traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento, implicando para isso a criação de ocasiões e ambientes favoráveis.

Segundo (Sim-Sim, 2007) “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p. 7) sendo, o mais importante na leitura “a apreensão do significado da mensagem” (idem, p. 7). A compreensão da leitura é afetada quer pelo conhecimento prévio do assunto do texto bem como pelo conhecimento das palavras que surgem no texto. Assim, tendo-se em consideração estes aspetos, conversou-se antecipadamente sobre o tema do texto, desenvolvendo o léxico das crianças, uma vez que, o ensino da

compreensão da leitura tem de incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o “desenvolvimento do conhecimento linguístico, para o alargamento das vivências e conhecimentos que possuem sobre o Mundo e, para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (idem, p. 9). Deste modo, a leitura “contribui para a formação da personalidade, promove e facilita a interação e a participação, desenvolve a sensibilidade estética, enriquece a capacidade crítica, etc” (Reyzábal & Tenorio, 1992, p. 16). Por conseguinte, tivemos em atenção os três momentos da leitura: antes, durante e após, a leitura e, valorizaram-se cada uma destas fases de igual modo. Algumas estratégias que se utilizaram nos momentos antes da leitura foram: explicar o objetivo do texto, ativar os conhecimentos sobre o tema, antecipar conteúdos com base nos títulos ou imagens e, filtrar o texto para encontrar palavras-chave. Nos momentos durante a leitura proporcionou-se, inicialmente, uma leitura do princípio ao fim e só depois se sintetizou, esclarecendo palavras desconhecidas, sublinhando frases importantes e utilizando dicionários. Por último, no momento após a leitura, formularam-se questões sobre o lido, releu-se, elaboraram-se mapas mentais e recontou-se.

Neste sentido, optou-se por planificar determinadas atividades por forma a atingir os objetivos propostos neste projeto. Para promover o primeiro objetivo (produzir discursos) as atividades mais explícitas foram as apresentações orais, quer em grupo bem como individualmente. Assim, durante a prática educativa, as atividades planeadas foram a apresentação, em grupo, de um questionário por eles preenchido sobre um animal; a apresentação de um pequeno texto, individual, sobre a sua mãe e, a apresentação de outros trabalhos por eles concebidos. Por forma a promover o segundo objetivo (ler textos diversos) valorizaram-se duas estratégias, nomeadamente, ler em silêncio e ler em voz alta. Este objetivo foi estimulado imensas vezes ao longo da prática educativa, alguns exemplos de atividades consiste em cada aluno ler pequenas frases para mais tarde se juntar e formar uma única história como a atividade sobre a história “Mãe Maravilha”; (anexo 14) outro exemplo foi seguir a leitura enquanto estão a ouvir ler o

texto ou antes de analisar o mesmo como a atividade de exploração do texto “Valéria e a Vida”; outra atividade traduziu-se em ler pequenas partes de textos em voz alta para que depois o colega continue, isto é, ler textos em turma, como ocorreu no texto “O elefante cor-de-rosa”. Neste sentido e, como o próprio nome indica, as atividades que promovem este mesmo objetivo baseiam-se na leitura. Por fim, e não menos importante, para promover o terceiro objetivo (compreensão de textos) utilizaram-se diversas atividades desde mapas conceituais, recontos, palavras cruzadas e questões orais. Por conseguinte, após a leitura ou escuta de um texto, por forma a retirar as informações essenciais desse texto, a mestranda colocou questões sobre o mesmo por exemplo no texto “A traça” ou “As flores”, criou palavras cruzadas como perguntas de interpretação como ocorreu no texto “Valéria e a vida”, solicitou a criação de reconto oral para de seguida fazer um registo, como no texto “O elefante cor-de-rosa” ou, usou o reconto através da Expressão e Educação Dramática, neste caso com a ajuda do flanelógrafo, da história “O príncipe com orelhas de burro”. Estes dois últimos objetivos estão inteiramente relacionados pois não existe leitura sem compreensão do texto, nem vice-versa. Assim, o professor para promover a leitura deverá ser um bom leitor e mostrar interesse quando lê e, deverá criar diversas atividades diferentes a partir da leitura. Deste modo, a mestranda optou por usar estratégias diversificadas quer para a leitura de textos quer para a compreensão dos mesmos por forma a motivar os alunos para esta área.

Posto isto, ao longo do projeto de intervenção a díade recolheu algumas citações que mostraram o impacto positivo que as atividades planeadas, para promover este projeto, tiveram. Por exemplo: M: “Boa, Carolina, já consegues ler mais rápido!”, T: “Professora, quando vamos fazer a avaliação da leitura?”, S: “Júlia olha, o meu novo livro, já li uma parte em casa.”, C: “Quando terminar o trabalho posso ler um livro que requisitei?” ou, JP: “Ele apresentou muito bem, não teve vergonha.”. Ainda, importa realçar que mais para o fim da prática educativa foi elaborada uma grelha de avaliação de leitura, como forma de dar continuidade à avaliação feita pelo par pedagógico anterior e,

com o intuito de verificar se houve melhoramentos no domínio da leitura. Esta avaliação era realizada em conjunto, isto é, cada aluno deslocava-se para o quadro, lia uma parte do texto e, os colegas levantavam o marcador com a cor que o aluno que leu merecia – vermelho (insuficiente), amarelo (suficiente), verde (bom) e azul (muito bom) – sendo estas decisões auxiliadas pela díade e pela professora cooperante. Após a análise da grelha de avaliação, verificou-se que todos os alunos da turma tinham melhorado, apesar de haver dois casos, que apesar de merecerem uma nota inferior, a obtiveram uma nota superior também como forma de incentivo para uma avaliação futura pois, desde o início até a data de avaliação observou-se um grande esforço por parte dos alunos.

Com este projeto foi possível obter alguns resultados positivos. Ao nível da compreensão oral os alunos sabem escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos, conseguem prestar atenção a breves discursos retendo o essencial da mensagem e, compreendem o essencial das histórias e poemas. Ao nível da expressão oral os alunos falam de forma audível e clara, esperam pela sua vez, formulam perguntas e respostas corretamente e, narram situações vividas ou imaginadas. Em relação ao domínio da leitura verificou-se que os alunos melhoraram na leitura de textos em voz alta e, já organizam, corretamente, a informação de um texto lido ou escutado.

4. METARREFLEXÃO

O momento da prática educativa constituiu-se uma etapa fundamental para a aquisição de competências científicas, profissionais e pessoais. Neste sentido, o presente relatório procurou espelhar o desenvolvimento da mestrandia ao longo do seu percurso de formação inicial. Sentiu-se, ao longo deste percurso, uma evolução significativa a nível profissional, académico e pessoal e, como tal, a presente metarreflexão, como enunciada na introdução, pretende evidenciar essa evolução, ao nível da construção de saberes teóricos, ético-deontológicos e práticos desenvolvidos, da valência de um perfil duplo, das competências e aprendizagens conquistadas, das dificuldades superadas e das potencialidades em díade e em tríade. Por conseguinte, esta metarreflexão, enquanto reflexão sobre a reflexão, surge como um exercício obrigatório para a tomada de consciência do processo de desenvolvimento vivido.

Os exercícios de reflexão, estimulados em diversas situações e relativos a diferentes temáticas, fundamentaram um domínio progressivo desta capacidade. Pois, a realidade educativa, complexa e incerta, exigiram que a futura docente adotasse “uma postura reflexiva que lhe permitisse, num processo sistemático, reavaliar e reajustar crenças, teorias e práticas” (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 106). Assim, e partindo do pressuposto que a educação está inteiramente relacionada com a reflexão, então, é natural que o desenvolvimento da competência reflexiva se traduza no “ pilar para uma prática atualizada teórica, científica, pedagógica e didática” (Roldão, 1999, p. 66). Por conseguinte, aprender a refletir sobre a teoria, sobre a prática, sobre si própria e sobre a profissão conduziu a um melhor entendimento sobre as exigências educativas referenciadas no capítulo I; possibilitou um aprofundamento sobre a teoria, sobre a prática e sobre a sua relação, presente no capítulo III; permitiu uma maior compreensão quanto ao

processo de ensino, aprendizagem, desenvolvimento, professor, educador, aluno, criança e educação.

A mestranda já se deparou imensas vezes com situações em que a Educação Pré-Escolar é desvalorizada, um dos principais motivos que permite que isso aconteça poderá ser o facto deste nível de educação não ser de carácter obrigatório. Somos da opinião que esta mentalidade pode ser mudada pois “os primeiros anos representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 10). No entanto, além da Educação Pré-Escolar, o 1º Ciclo do Ensino Básico é deveras importante no desenvolvimento da criança, uma vez que, “se constitui uma etapa fundamental no percurso escolar” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 7), sendo este de carácter obrigatório e, a partir dos 6 anos de idade. Este mestrado permitiu formar profissionais de perfil duplo, nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (DL, nº 43/2007, de 22 de fevereiro) o que se revela uma mais-valia na para a formação profissional docente. Acresce que o facto de o mestrado ser de dupla valência, abre caminho para uma prática contínua e articulada já que o educador desenvolve capacidades, pensamento crítico e estético que, mais tarde, são fundamentais aquando o ingresso no 1º CEB promovendo o sucesso pessoal e escolar. Assim, e na opinião da mestranda, um profissional cujo público-alvo corresponde à faixa-etária entre os três e os dez anos de idade, o que equivale a duas etapas do sistema educativo português, tem uma oportunidade inigualável de compreensão do desenvolvimento da criança.

É importante compreender que estes dois níveis de educação, embora diferentes, complementam-se, numa perspetiva sequencial e holística do desenvolvimento da criança. Ao longo deste percurso deverá existir continuidade educativa, sendo a mesma fulcral para o sucesso da criança, levando o educador e o professor a “equacionar práticas de articulação curricular, numa perspetiva construtivista da aprendizagem e da ação educativa” (Homem, 2003, p. 51). Deste modo, e em nosso entender, o

contacto entre o educador e o professor deve facilitar o processo de transição da criança entre os níveis de educação e permitir, ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, conhecer os conhecimentos e vivências anteriores das crianças e, ao educador, ter conhecimento das aprendizagens escolares formais para que o mesmo oriente a sua prática no desenvolvimento de competências básicas. Esta formação profissional, além de permitir a tomada de consciência de uma continuidade educativa, permitiu que se compreendesse as principais similitudes e diferenças entre estes dois níveis de educação. A grande diferença enquadra-se ao nível do currículo, pois apesar de em ambos os níveis de educação os educadores e professores terem de adaptar o currículo ao público-alvo, o professor tem de orientar-se por um programa, bastante prescritivo e exigente, enquanto o educador segue as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Outra diferença notória é o facto de o 1º CEB ter de cumprir com a carga horária estabelecida para cada área curricular, cumprindo os objetivos definidos no programa. Posso ainda acrescentar que a organização dos espaços também é diferente. Considera-se que enquanto a “sala de EPE espelha os interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), sendo realizada para e com as crianças, no 1º CEB, esta participação ativa por parte dos alunos não ocorre com frequência, sendo os professores os gestores desta organização. No entanto, ambos os níveis de educação tomam opções pedagógicas para abordar os conteúdos, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, uma vez que estas são o centro da ação educativa.

Ao longo da prática educativa, e como referido no capítulo II, recorreremos às etapas de investigação-ação. Assim, considero ter realizado aprendizagens neste sentido, em que a investigação-ação, sustentada na reflexão, avaliação, observação, planificação e ação, contribuíram para o desenvolvimento de uma prática assente em orientações socio construtivistas. A observação foi realizada de forma “atenta e sistemática” (Estrela, 1994, p. 71) através de uma grelha de observação, fotografias, vídeos, notas de campo, análise das produções e diálogos, revelando-se a

mesma fundamental para a “realização de planificações adequadas ao desenvolvimento do aluno, interesses e necessidades” (Parente, 2002, p. 169). Para a elaboração destas planificações, foram tidos em consideração as OCEPE, no caso da EPE e, os Programas e Metas Curriculares, no caso do 1º CEB, que permitiram a planificação de práticas adequadas e articuladas entre si numa perspetiva globalizadora da educação. Conforme exposto no capítulo II, a planificação, num paradigma de investigação-ação, não deve ser perspetivada como uma ação isolada, mas como resultado “de um processo contínuo de reflexão antes e após a ação” (Schon, 1992, p. 91). Por conseguinte, planificaram-se as atividades tendo em conta a reflexão e observação efetuada, a avaliação das práticas e, conseqüentemente, novas reflexões e ações. Importa salientar, que nunca foi esquecido o facto de que a melhor maneira de uma criança aprender é através do jogo e da atribuição de significado e, para tal foi essencial a diferenciação pedagógica efetuada de diversas formas, quer pela variedade de atividades, como pela organização do tempo e dos materiais. Para tal, a mestranda além de compreender que as crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes, entendeu que a articulação de saberes se revela essencial neste campo pois permite a utilização de conhecimentos de diferentes áreas. Assim, e visto que os alunos são a base do processo educativo, valorizaram-se os seus interesses e selecionaram-se estratégias, recorrendo a ferramentas diversificadas, estimulando o fator surpresa e por conseguinte, a motivação. Ainda, os recursos selecionados iam de encontro com a sociedade atual, nomeadamente, muitas escolhas eram a nível digital. Deste modo, esta metodologia adotada facilitou a aprendizagem, motivando e envolvendo os alunos, promovendo além dos conhecimentos curriculares outras competências.

Visto que a educação “é uma conversa entre indivíduos” (Ribeiro, 2011, p. 22), é uma área em que a interação com os outros é permanente, a prática educativa foi evidenciada pelo trabalho colaborativo – em diáde - possibilitando um confronto (saudável) de pontos de vista, de crenças, de teorias, de valores e experiências e, dotou as futuras profissionais de

competências de trabalho de grupo colaborativo, num sentido de consciencializar para a abertura da profissão e para o seu enriquecimento através do contributo de todos os intervenientes. Tal como refere Hargreaves (1998, p. 101) “o trabalho colaborativo é essencial para o desenvolvimento da profissionalidade, na medida em que tendo objetivos comuns, os profissionais podem partilhar experiências e conhecimentos, de modo a conseguirem ultrapassar dificuldades e desenvolver estratégias para uma melhor prática educativa”. Importa realçar que o papel das orientadoras cooperantes foi um elemento primordial para desenvolver a prática, uma vez que elas é que conheciam o grupo e cada criança individualmente, contribuindo com esses dados e feedbacks para a planificação de atividades mais contextualizadas. Relativamente á supervisão, esta também foi essencial, tal como as aulas desta unidade curricular, designados seminários, uma vez que possibilitaram a partilha de atividades, dúvidas e reflexões, entre a turma.

Posto isto, considero importante realçar alguns aspetos positivos e menos positivos que marcaram esta etapa. No que diz respeito aos aspetos positivos, saliento em primeiro, a diversidade de estratégias que promovi na abordagem dos vários conteúdos/áreas curriculares, tendo em consideração que o grupo apresenta ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Segundo, a dinâmica de trabalho que dinamizava durante as atividades, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo e valorizando os conhecimentos prévios. Terceiro, os materiais e recursos utilizados, tentando sempre ser o mais versátil e contextualizado, criando aprendizagens motivadoras e interessantes. Assim, uma das grandes aprendizagens conquistadas associa-se à noção pessoal da futura docente do que é ser educador/professor. A experiência e os conhecimentos adquiridos, aliados a um comportamento indagador e reflexivo, deram origem a uma alteração significativa na sua visão sobre a profissão. “Ser educador/professor é ser global, é promover um conjunto de aprendizagens integradas e integradoras, fluidas e contínuas, é atuar na ZDP” (Strandberg, 2009, p. 21), “é ser sensível, é ser cuidadoso, é completar a esfera familiar” (DL, nº 46/86, de 14 de outubro de 1986), é

proporcionar experiências e aprendizagens variadas, é diferenciar, numa palavra, é educar. Quanto aos aspetos menos positivos ou dificuldades, enquadra-se no uso das tecnologias, uma vez que a mestranda não tinha muito conhecimento nesta área, apesar de compreender que atualmente vivemos numa sociedade digital e que este fator é importante, tendo sido o mesmo superado uma vez que a mestranda se tornou autodidática. De resto, não considero mais nenhum aspeto menos positivo, apesar de haver sempre a sensação que poderia ter feito mais e melhor.

Em síntese, toda a passagem na PES contribui para olhar a educação de outra forma, isto é, ela é base da sociedade e sem ela não vamos a lugar nenhum. Tal como afirma Dewey (1933, p. 18) “a educação é um processo social, é desenvolvimento”. Assim, encarando esta formação inicial como primeira etapa do processo profissional, espera-se que futuramente, e apoiando-se na metodologia investigação-ação e construtivista e, no trabalho colaborativo, a mestranda desenvolva boas práticas adequadas à sociedade que está em constante mudança, reconhecendo que esta profissão assume como responsabilidade a formação básica de todos os cidadãos.

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções”

(Arends, 1995, p. 14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrunhosa, S. (2008). Concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a Cidadania – As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Comunicação.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, (1),21-30. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Aveiro: IANOF.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica.Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., Canha, B. (2013) Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1998). Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação (Vol. I) (Dissertação de Doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. Sísifo, 3, 51-64.
- Arends, R. (2005). Aprender a ensinar (6ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). Aprender a ensinar (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bivar, A. Grosso, C. & Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bru, M. & Not, L. (1993). Algumas possíveis orientações para a pedagogia de projeto. In Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (Orgs). Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas (p.145-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Brunner, J. (1999). Para uma teoria da educação. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Buescu, H. & Morais, J. & Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Coelho, M. (2013). Articulação – a ferramenta na nossa mão. Covilhã: Universidade da Beira Interior de Ciências Sociais e Humanas.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Braga.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Psicologia, Educação e Cultura. Avintes: Lusoimpress.
- Damásio, M. (2007). Tecnologia e Educação - As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o processo Educativo. Lisboa: Nova Vega.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e os seus benefícios. Editora UEPR.
- Dewey, J. (1933). How we think? Boston, D.C: Heath e Go.

- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação por classes: Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora.
- Faria, E. (2007). O estado do meio como fonte de aprendizagem para o ensino de História – Conceções de Professores do 1º CEB. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). Aprender a ensinar, ensinar a aprender. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, D. (2011). A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Jorge A. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura (Org.). Trabalho Docente e Organizações Educativas (pp. 768- 780). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: que perspectivas? VII Conferência Internacional de Tic na Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar formando com TIC. In J. Rodriguez, C. Fernandez e D. Gonçalves. III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC. Escola e Desenvolvimento. Projetos de Inovação mediados pelas TIC. Póvoa de Varzim: Escola Superior de Paula Frassinetti e Novas Escola Galega.
- Freire. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 12º ed. São Paulo: Paz e Terra.

- Gaspar, T. (org.) (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). Educar a Criança (6.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2003). A questão da sequencialidade entre ciclos. Encontro Nacional de Educação Pré-escolar: Percursos, percalços na educação pré-escolar. In M. Cardona (Org.), Cadernos da FENPROF de Novembro de 2002 (pp.28 29). Lisboa: FRENPROF
- Jesus, S.N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. Porto Alegre: Educação.
- Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Barcelo: Graó.
- Leal, S. (2009). Ser Professor...de Português: Especificidades da Formação dos Professores de Língua Materna. Açores: Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores. Acedido a 8 de maio de 2017 disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xc>.
- Lebrun, M. (2008). Teorias e métodos pedagógicos para ensinar a aprender. Lisboa: Instituto Piaget
- Leite, C. & Lopes, A. (org) (2007). Escola, currículo e formação de identidades. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. Porto: Educação Unisions.

- Lugarini, E. (s.d.). Falar e Ouvir: Para uma didática do saber falar e do saber ouvir. Porto: Edições Asa.
- Marcelino, A. (2009). Oficina temática 1 – Compreensão e Expressão do Oral. Viseu: Agrupamento de Escolas de Abraveses.
- Machado, M. (2000). Encontros e desencontros em Educação Infantil, 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Magalhães, V. (2008). A Promoção da Leitura Literária na Infância: “Um Mundo de Verdura” a não Perder. In O, Sousa & A. Cardoso (Eds.). Desenvolver competências em língua portuguesa (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Malveiro, J. (2014). Relatório Final – Motivar para a aprendizagem. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Marques, R. (1998). A arte de ensinar – dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (1999). Modelos Atuais Pedagógicos (1ª ed.). Lisboa, Portugal: Plátano Edições Técnicas.
- Marzano. R. (2005). Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas. Porto: Editores ASA.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). Didática da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB. (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo Estudo do Meio. 4ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Medeiros, M.A. (1975). As três faces da pedagogia (2ª Ed). Lisboa: Livros Horizonte.

- Ministério da Educação, (2012). Apresentação: Metas de Aprendizagem. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Montessori, M. (1965). Pedagogia Científica: A descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant.
- Montessori, M. (s.d.). A Criança (5ª edição ed.). (A. Ribeiro, Trans.) Lisboa: Portugália Editora.
- Montessori, M. (s.d.). Montessori em Família (2ª edição ed.). (L. F. Corsino, Trans.) Lisboa: Portugal: Portugália.
- Moreira, M. (2001). A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nicola, J. & Paniz, C. (2016). A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. São Paulo: Infor.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar (pp.45-54). In Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. (4ª ed.). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (pp. 24-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org), Refletir e Investigar sobre a prática profissional. Lisboa: ATM,
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), A Supervisão na formação de Professores I: Da sala à Escola 166-216. Porto: Porto Editora.
- Parolim, I. (2003). As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Fortaleza.
- Piaget, J. (1999). Pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimenta & Libâneo. (1999). Formação de profissionais de educação: visão crítica e perspetiva de mudança. Educação e Sociedade.
- Porto Editora (2011). Dicionário de Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Reis, C. (2012). A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1999). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In Moreira, M. (Org.). Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores, (pp.41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Ribeiro, D. (2016-2017). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico – Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Reyzábal, M., Tenorio, P. (1992). El Aprendizaje Significativo De La Literatura. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rodrigues, D. (Org.), Stoer, S., Magalhães, A., Cortezão, L., Pereira, E., Iturra, R., Hegarty, S.; Marchesi, A., Warwick, C., Correia, & L., Araújo, H. (2001). Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In Estrela, A. & A. Nóvoa. (Orgs.) (1999). Avaliações em educação: novas perspectivas (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis.
- Roldão, M. (2009). Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves (2005). Os “Portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora.
- Sá, T. (2002). Transições da 1ª infância à adolescência. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos.
- Salva & Castro (2012). Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso da pedagogia. IX Anped Sul – UFSM.

- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem (pp.27-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, B.S. (2004). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), Os professores e a sua formação (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote
- Silva, R., Correa, E. (2014). Novas tecnologias e educação – a evolução do processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea. Educação e Linguagem.
- Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Orgs), Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, vol. II, (pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Sim-Sim, I. (2007). PNEP – O ensino da leitura: compreensão de textos. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério de Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. Coimbra: Exedra.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino,

XIII semana de pedagogia da UEM. Maringá. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df>. Acesso em 22 mar. 2017.

- Strandberg, L (2009). Vygotsky, um amigo da prática. Noesis.
- Teixeira, C. F. (1999). Compreensão, criação e resolução de problemas de estrutura multiplicativa: uma sequência didática com problemas “abertos”. Monografia. Recife: UFPE / Curso de especialização em ensino de pré a 4ª série.
- Valente, C. (2016). Sucesso educativo: Quem faz a diferença? Professor, estou aqui. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Vasconcelos (2007). Transição Jardim-de-Infância – 1º Ciclo: um campo de possibilidades. Cadernos de Educação de Infância nº 81.
- Vasconcelos (2009). A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Lisboa: Texto Editora.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). Como Aprende a Criança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Villas Boas, B. (2006). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Porto: Porto Editora.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers teaching improves. Journal of Staff Development.
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Zuna, A. (2012). A promoção da inteligência linguística e da inteligência lógico-matemática nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Beja: Escola Superior de Educação.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Câmara Municipal de Matosinhos. (2013, maio). *Projeto Educativo Municipal: Educação por todos e para todos*. Matosinhos. Porto.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Obtido de http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República — I Série nº237, Ministério da Educação, Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I Série A nº. 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 – Diário da República n.º201, Série I-A de 30 de agosto de 2001. Ministério de Educação, Lisboa. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*.
- Decreto-Lei nº. 41/2003 de 22 de agosto. Diário da República. Lisboa: Ministério de Educação. *Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais*.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1ª série. Ministério da Educação, Lisboa. *Regime jurídico*

da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 137/2012 – Diário da República, 1.ª série - n.º126, de 2 de julho de 2012, pp.3340-3364. Ministério da Educação, Lisboa. *Altera o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos.*
- Decreto-Lei n.º 139/2012 – Diário da República, 1.ª série - n.º129, de 5 de julho de 2012, pp.3476-3491. Ministério da Educação, Lisboa. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Primeira alteração aos Decretos-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.*
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Diário da República, I – Série – A, n.º 34. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*
- Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa. *Lei Bases do Sistema Educativo.*

- Lei n.º 65/2015 de 03 de Julho, Diário da República, 1ª – Série – n.º 128. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal. *Estabelecimento da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.*
- Despacho Normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. Diário da República n.º 118/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Normas de organização do ano letivo 2015/2016.*

WEBGRAFIA

- <http://www.voki.com/pickup.php?scid=13868450&height=323&width=575;>
- https://www.classtools.net/random-name-picker/83_KMmdVd;
- https://www.youtube.com/watch?v=4_kMM9QzKNs;
- <http://www.atractor.pt/mat/GeCla/GeClaMini.htm;>
- <https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/1349487/E;>
- <https://www.youtube.com/watch?v=li0Py7U2tIA;>
- [https://quik.gopro.com/v/YHqRfmsou8/;](https://quik.gopro.com/v/YHqRfmsou8/)
- <http://www.voki.com/site/pickup?scid=14016292&chsm=4fd8083d4d8522d4adcc1839abda5472;>