

Cátia Sofia Martinho Teixeira

Relatório de Estágio

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

Cátia Sofia Martinho Teixeira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Margarida Marta

Prof.^a Doutora Paula Quadros-Flores

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

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria e gratidão que me refiro a todos que permitiram que este sonho se tornasse realidade.

À minha família, ao meu pai, avos e irmão, mas especialmente à minha mãe pelo carinho e apoio incondicional ao longo desta jornada, sem ti nada era possível. Obrigada pela luta que enfrentaram para me possibilitar este sonho, pelo amor, paciência e insistência de que tudo era possível.

Ao meu namorado pelos longos anos de carinho, amor, compreensão e por nunca me ter deixado desistir do meu sonho. Obrigada!

À minha companheira e par pedagógico, Renata Queirós, agradeço todos os momentos partilhados ao longo destes cinco anos. Obrigada pelo apoio, disponibilidade para me ouvir e pela amizade.

Às minhas amigas e colegas de mestrado pelas experiências e conselhos partilhados, especialmente à Joana Baptista pela amizade, paciência e apoio a todas as horas.

Agradeço também às crianças que cruzaram o meu caminho por tudo o que me ensinaram e por todo o afeto que me deram.

Às minhas supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Paula Quadros-Flores pela partilha de saberes, apoio e dedicação que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À educadora e professora cooperante por toda a confiança, apoio, orientação partilha de vivências, mas especialmente por acreditarem em mim.

Não poderia de deixar de agradecer a todos os docentes da Escola Superior de Educação do Porto que me acompanharam ao longo destes cinco anos.

A todos agradeço do fundo do meu coração. Obrigada!

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, visa a realização de um relatório de estágio. Conforme o Decreto-Lei nº 79 de 2014, o presente relatório espelha a formação na área da docência que “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.” (DL nº 79/2014, de 14 de maio). É um documento determinante para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente estagiária, pois promove a reflexão da formação e da construção e reconstrução de saberes, competências e valores que habilita para a docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

É na formação inicial que o docente é corresponsável pela sua própria formação, mobilizando saberes e conhecimentos de forma indagadora e reflexiva permite-lhe uma prática consistente. Porém é a junção dos conhecimentos com a “ação didática pedagógica que a identidade e a profissionalização docente vão se consolidando.” (Block & Rausch, 2014, p. 4). As ações promovidas nas duas valências tiveram em conta os paradigmas assentes na perspetiva socio construtivista, promovendo práticas baseadas no desenvolvimento significativo das crianças. Nesta perspetiva a criança é o centro da ação e tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

A capacidade de saber pensar e agir junto com a reflexão foram essenciais nos diversos contextos para que a ação desenvolvida tivesse em conta a diversidade e inclusão dos diversos atores dos dois níveis de educação.

Com efeito, o posicionamento reflexivo evidenciou-se nas interações pedagógicas, de natureza colaborativa ao longo de todo o percurso tendo em conta o processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação que é próprio da metodologia de investigação-ação. Esta tem por base a criação de práticas educativas fundamentais e transformadoras da realidade educativa do contexto da ação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Reflexão; Prática educativa; Metodologia de Investigação-ação; Construção da identidade profissional.

ABSTRACT

Within the scope of the Curricular Unit (UC) Supervised Educational Practice (PES), of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aims to carry out an internship report. According to Decree-Law no. 79 of 2014, this report reflects the training in the area of teaching that "aims to complement, reinforce and deepen academic training, focusing on the knowledge necessary for teaching in content areas and subjects covered by the group of recruitment." (DL n^o 79/2014, of May 14). It is a determining document for the personal and professional development of the trainee teacher, since it promotes the reflection of the formation and the construction and reconstruction of knowledge, competences and values that qualifies for the teaching in Pre-primary Education and 1st Cycle of Basic Education. It is in initial formation that the teacher is co-responsible for his own training, mobilizing knowledge and knowledge in an inquiring and reflective way allows him a consistent practice. However, it is the combination of knowledge with the "pedagogical didactic action that teacher identity and professionalization are consolidating" (Block & Rausch, 2014, p.4). The actions promoted in the two valencies took into account the paradigms based on the socio-constructivist perspective, promoting practices based on the significant development of the children. In this perspective the child is the center of action and plays an active role in building his own knowledge. The ability to know how to think and act together with reflection was essential in the different contexts so that the action developed took into account the diversity and inclusion of the different actors of the two levels of education. In fact, reflective positioning was evidenced in pedagogical interactions, of a collaborative nature along the whole course, taking into account the cyclical process of observation, planning, action, reflection and evaluation that is characteristic of the research-action methodology. This is based on the creation of educational practices that are fundamental and transforming the educational reality of the context of action.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Reflection; Educational practice; Action Research Methodology; Construction of the professional identity.

Índice

Introdução	10
 CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	 13
1. Educação: Paradigmas Educativos	13
2. Fundamentos da Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente	17
3. Fundamentos do 1º Ciclo do Ensino Básico	28
 CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	 38
1. Caracterização do Contexto de Estágio	38
2. Caracterização do Contexto da Educação Pré-Escolar	40
3. Caracterização do Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	49
4. Metodologia de Investigação	55
 CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.	 61
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	61
2. Ações desenvolvidas no contexto do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	72
Metarreflexão	86
Bibliografia	90
Normativos Legais	97

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Guião de observação

Anexo B- Planificações

Anexo B1- Planificação Educação Pré-Escolar

Anexo B2- Planificação 1º Ciclo

Anexo C- Registo fotográfico

Anexo C1- Registo fotográfico do projeto

Anexo C2- Registo fotográfico de um animal verdadeiro

Anexo C3- Registo fotográfico da Horta

Anexo C4- Registo fotográfico da Assembleia

Anexo C5- Registo fotográfico da Webquest

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A- Planificação do 1º Ciclo

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular
CEB- Ciclo do Ensino Básico
DL- Decreto de Lei
EPE- Educação Pré-Escolar
I-A- Investigação-Ação
JI- Jardim de Infância
LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM- Movimento da Escola Moderna
NAS- Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES- Prática Educativa Supervisionada
RC- Reunião de Conselho
TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação
UC- Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular, Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, surge o presente relatório de estágio com a finalidade de apresentar o percurso de formação inicial docente que conduziu ao desenvolvimento da identidade profissional docente, relevando saberes plurais no âmbito da profissão “que possibilitem a prática do ensino de qualidade” (Block & Rausch, 2014, p. 2). É a partir das variadas competências profissionais, pessoais e sociais, que o professor consegue atuar na prática de forma cada vez mais autónoma.

O percurso de formação evidenciado neste documento retrata um primeiro ciclo (licenciatura) complementado com um segundo (mestrado), habilitando para um perfil duplo de docência. Este permite ao docente, com este grau de formação, desenvolver a ação docente no EPE e no 1º CEB, tal como mencionado no Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio, dando relevo a prática educativa supervisionada. A habilitação do perfil duplo permite ao docente uma visão holística e transversal da educação, e consequentemente o desenvolvimento da criança. É um docente que é capaz de mobilizar conhecimentos científicos, didáticos e metodológicos em função da singularidade de cada contexto educativo.

Nesta perspetiva, os objetivos da PES foram os principais eixos da formação que entendem a construção progressiva de atitudes reflexivas e investigativas, que facilitam tomadas de decisão na prática educativa que é carregada de incertezas, complexidades e exigências da prática profissional. É necessário saber pensar e agir no momento e nos diversos contextos criando respostas aos atores variados de cada contexto tendo em conta uma visão inclusiva e de equitativa da educação. Os saberes profissionais devem estar em constante averiguação através das práticas realizadas para uma transformação dos nossos saberes e planificação sustentada nos mesmos tendo em conta a avaliação que

deve ser adequada ao desenvolvimento de aprendizagens dos diferentes atores (Ribeiro, 2016).

A prática foi desenvolvida em dois contextos educativos, particularmente numa sala de 3 a 5 anos da Educação Pré-Escolar (EPE), entre os meses de outubro a janeiro, e com uma turma do 4º ano de escolaridade no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), entre fevereiro e junho.

A estrutura do presente relatório de estágio divide-se em três capítulos principais que incluem uma reflexão global acerca das vivências e aprendizagens realizadas durante o período da prática educativa. Assim sendo, o primeiro capítulo expõe os referentes teóricos e legais sustentadores e orientadores da prática educativa desenvolvida nos dois contextos de estágio. Primeiramente são apresentados paradigmas comuns aos dois ensinos e posteriormente os que são intrínsecos a cada nível de ensino. Segundo Freire os conhecimentos são imprescindíveis para um ensino de qualidade, mas é com a relação com os alunos que os mesmos se renovam. Desta forma, é necessário que um docente que tem uma formação inicial para duas valências conheça o que nelas existe em comum, mas também a especificidades de cada.

No que concerne ao segundo capítulo este diz respeito à caracterização da instituição cooperante, dos dois ambientes educativos e dos grupos com os quais foi desenvolvida a prática educativa. O contexto educativo tem uma grande relevância nas aprendizagens dos alunos e deve caracterizar-se “pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens.” (Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011, p. 28). Na sua estrutura ainda contempla a especificação das etapas da metodologia de investigação-ação utilizada na prática educativa desenvolvida. O professor é um agente de mudança que realiza pesquisas enquanto ocorre a ação com o objetivo de melhorar e orientar a sua prática junto dos agentes implicados no processo. Desta forma, a metodologia de investigação-ação tem uma enorme relevância para os docentes.

No terceiro capítulo são descritas e analisadas criticamente algumas ações desenvolvidas nos dois contextos de estágio. Neste último são mobilizados as conceções e informações dos capítulos anteriores, como forma de fundamentação das decisões pedagógicas e didáticas tomadas ao longo do percurso. Da mesma maneira que os capítulos anteriores este subdivide-se em

duas partes, nomeadamente um ponto destinado à descrição e análise de ações realizadas na EPE, e outro ponto destinado à descrição e análise das ações desenvolvidas no 1º CEB. Este capítulo revela uma enorme importância na formação da mestranda, visto que como já foi referido é uma oportunidade de reflexão da prática desenvolvida. Porém é de salientar que não foi a primeira reflexão realizada, pois essa ocorreu no fim de cada prática individualmente, em par pedagógico, em tríade e com as professoras institucionais.

Para finalizar, uma metarreflexão que permite prosseguir à análise global e retrospectiva do processo de formação, demonstrando as competências profissionais dos dois níveis de ensino.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo tem como intenção apresentar um quadro teórico e legal que serviu para sustentar a prática educativa na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Deste modo, o primeiro subcapítulo elabora uma abordagem comum aos dois níveis de educativos tendo em conta os paradigmas que são comuns aos mesmos. Posteriormente o segundo e o terceiro capítulo serão apresentados paradigmas específicos de cada nível educacional que são essenciais para a compreensão das opções metodológicas concretizadas na prática.

1. EDUCAÇÃO: PARADIGMAS EDUCATIVOS

O atual sistema educativo compreende a escola como uma instituição que tem a função de assegurar um conjunto de aprendizagens essenciais para o indivíduo e formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Promovendo nos mesmos um “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (...)” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Mais especificamente a escola tem uma dimensão social do ensino onde o professor será o orientador entre os alunos e a sociedade. Esta pedagogia enraíza-se em princípios democráticos, só possíveis de se concretizarem após a Revolução do 25 de Abril. A partir deste marco histórico foram possíveis mudanças essenciais para a educação, sendo um grande passo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986. A LBSE estabelece um “quadro geral do sistema educativo” e o direito à educação para todos as crianças. Este direito também é reforçado na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta deve ser gratuita e obrigatória pelo menos até ao 1º CEB. A educação é o pilar mais significativo para a vida em sociedade “(...) como um meio de promoção da paz e respeito pelos direitos humanos em geral.” (Alves, 2000, p. 15). Assim sendo, podemos afirmar que a escola tem um grande

papel na construção de uma sociedade mais flexível, com espírito inovador e responsável. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental, onde proporciona o desenvolvimento de capacidades, aquisição de novos conhecimentos e por fim, um estímulo para a promoção de valores, princípios e comportamentos que permitem à criança suportar decisões críticas e informadas. A educação é um agente do desenvolvimento do sujeito, provocando a necessidade de uma constante reflexão dos seus princípios e finalidades. (Zabalza, 2011).

Podemos observar a reflexão sobre a educação na sua história, pois foram necessárias várias reformas para obtermos a educação de hoje e serão precisas mais para evoluirmos. As primeiras instituições para crianças até aos seis anos foram construídas em 1834 ainda no tempo da monarquia. Porém as primeiras instituições publicas surgiram em 1886. Estas tinham como preocupação proporcionar conforto, segurança, desenvolvimento social e preparação para a escola primária. No entanto, na época do Estado Novo muitas instituições fecharam e a preocupação de estimular as crianças para a vida em sociedade foi substituída pelos cuidados e necessidades mais básicas das crianças. A primeira escola de formação de educadores de infância abriu em 1954 integradas num contexto religioso. Em 1971 a educação Pré-escolar foi reinserida no sistema educativo, porém foi em 1974, após a revolução, que houve um aumento do número de jardins de infância e de escolas de formação de educadores de infância. De acordo com a filosofia do pós-revolução a educação pré-escolar deveria de se estender a toda a população tornando-se este um objetivo nacional. O fim do pré-escolar seria o bem-estar social e o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Nos anos de 1978 e 1979 foram criados jardins de infância pertencentes ao Ministério da Educação, que foram instalados em zonas onde existiam poucos ou nenhuns. Por fim, em 1997 a LBSE declara que a EPE é considerada a primeira etapa da educação básica.

Durante este tempo foram incorporados quatro pilares da educação que passam pela organização do grupo, do espaço, do tempo e dos materiais. A dimensão de organização do grupo tem um valor relacional pois consiste na relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. É necessário que o docente seja um orientador do grupo, pois dentro do mesmo incluem-se diferentes idades e personalidades, "... características individuais das crianças que compõem, (...), a diversidade de idades ou a dimensão do grupo." (Lopes da

Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). Estas características modificam-se de acordo com o espaço demográfico onde está inserida a escola e as suas próprias condições. Cabe ao docente ser o facilitador de interações entre crianças com idades diferentes e com desenvolvimentos e saberes díspares para que o desenvolvimento e a aprendizagem sejam simplificados.

Para que as interações sejam realizadas da melhor forma é necessário que o espaço seja seguro. A organização do mesmo deve ser realizada conforme as necessidades, interesses, intenções e a dinâmica do grupo, e pode ser modificado ao longo do tempo, caso seja necessário. O conhecimento do espaço que rodeia o grupo desenvolve capacidades de autonomia e independência. O espaço exterior também é um espaço educativo com variadas potencialidades que fornecem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. E mais uma vez é um espaço onde as interações sociais são desenvolvidas.

Esta dimensão está interligada com a dimensão dos materiais. O docente mais uma vez deve ter em conta as necessidades e interesses do grupo e o projeto que está a desenvolver com os mesmos na escolha dos materiais para o espaço que tem. A escolha dos materiais deve ter em consideração “... critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

Por fim a última dimensão concentra-se na organização do tempo que deve ser estruturado e ao mesmo tempo flexível. Estruturado por que permite às crianças criar uma rotina pedagógica dando-lhes uma sensação de segurança, pois as crianças sabem o que vai acontecer a seguir. Porém, flexível pois tanto o docente como o grupo podem modificar se assim o bem entender.

Estas dimensões estão assentes na conceção construtivista. O socio-construtivismo é uma teoria baseada nos estudos de Vygotsky e na Zona de Desenvolvimento Próximo. Esta conceção tem como base a interação social e como esta pode desenvolver a criança. O construtivismo tem em conta a natureza social, histórica e cultural de cada criança e utiliza a mesma a seu favor. A aprendizagem é “uma construção pessoal levada a cabo pelo aluno, graças à ajuda que recebe das outras pessoas.” (Coll, et al., 2001, p. 162). Para a aprendizagem ser realizada efetivamente é necessário que a criança se sinta interessada e disposta para aprender. Quem trabalha com esta conceção entende que as crianças não são tabuas rasas e têm conhecimentos prévios e é a

relação entre estes últimos com os novos que se formam aprendizagens significativas. O professor é um mediador das aprendizagens dos seus alunos, tem o papel de desafiar e motivar os seus alunos para que eles se sintam capazes de ultrapassar o conflito autonomamente. O mesmo deve encontrar diversas formas para auxiliar as crianças a ultrapassarem os desafios, não lhes dando a resposta, mas os recursos para chegarem à conclusão. Esta conceção faz com que o aluno não aprenda simplesmente um conteúdo, mas aprenda a aprender. Esta conceção afirma que a aprendizagem é realizada quando os alunos têm a liberdade de formularem as suas próprias perguntas, gerar hipóteses para as mesmas ou até criar investigações para que os alunos criem sentido para as experiências vivenciadas. Por outro lado, também incentivam a comunicação e argumentação das ideias de cada aluno. (Coll, et al., 1993). A linguagem tem uma função muito importante no desenvolvimento da criança pois é a partir dela que as crianças comunicam com outras e principalmente com o adulto que a ajuda a se desenvolver.

Como acima já foi referido o docente tem um papel de mediador e orientador com as suas crianças. Os docentes têm como base uma formação de nível superior onde aprendem métodos, técnicas científicas e pedagógicas, conhecimento e formação pessoal e social para a prática da sua profissão. A formação de educadores e professores deve estar assente em atitudes críticas e reflexivas, porém o mesmo necessita de estar em constante aprendizagem. Segundo o DL nº 49/2005, de 30 de agosto o docente tem a responsabilidade de uma educação contínua, atualizada e permanente que conduza “(...) a uma prática reflexiva e contínua de auto-informação e autoaprendizagem.”.

2.FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A EPE é a primeira etapa da educação básica e é considerada um complemento da ação educativa familiar, deste modo, é que tão importante existir uma cooperação entre os dois, “... favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na

sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). Segundo Vasconcelos é um ensino que assenta numa educação social, educativa e cultural. “Acreditamos que proporcionar uma educação pré-escolar como bem social, (...) é um projeto de cidadania para toda a sociedade portuguesa.” (APEI, s.d.). Na EPE reconhece-se o valor da infância sem descuidar que as crianças são pequenos cidadãos com direitos e capazes de participar na sociedade. Destina-se a crianças a partir dos três anos de idade até ao ingresso no ensino básico, e é facultativa porque primeiramente cabe à família a educação dos filhos.

Efetivamente, em 3 de julho de 2015 foi estabelecida a universalidade “da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.” (Lei nº 65/2015, de 3 de julho), tornando cada vez mais firme a articulação esta etapa educativa com a próxima (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013)

Segundo a Direção-Geral da Educação os objetivos da educação pré-escolar são desenvolver a criança a nível pessoal e social tendo por base “(...) experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania.” ; preparar a inserção da criança na sua sociedade, demonstrando respeito por todas as culturas; melhorar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso na escola básica; conceber uma educação moral com sentido de responsabilidade associada à liberdade; colaborar para a estabilidade e segurança emocional de cada criança; “(...) desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica (...)” e suscitar hábitos de higiene pessoal e coletiva; criar ambientes educativos que despertem a curiosidade, o pensamento crítico e assegure a cooperação com as famílias. (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Além disso, reconhece-se que a criança é um “... agente do processo educativo...” (Lopes da Silva, et al., p. 9). Um ser humano que já possui conhecimentos, capazes de refletir sobre as suas ações relacionando com experiências passadas que lhes dão o conhecimento para saber quais as consequências da sua prática ou soluções dos problemas que têm. (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Logo considera-se as crianças como sujeitos competentes e ativos (Oliveira-Formosinho, et al., 2013) que acarretam vivências e experiências que o educador de infância deve aproveitar para o seu

desenvolvimento. (Zabalza, 2001). Esta concepção foi sempre tida em conta na prática educativa desenvolvida.

“A escola infantil é, pois, um espaço de influências multiplamente condicionadas e no qual incidem o próprio sujeito (o seu passado experiencial, o seu desenvolvimento prévio, o seu potencial, o seu ritmo, a sua posição social), a escola como instituição (recursos, currículo, concepção pedagógica, o próprio educador) e o meio social enquanto *co-agente*, e, em certa medida, mediador, das influências exercidas pela escola.” (Zabalza, 1992, p. 69)

Deste modo cabe ao educador de infância valorizar os saberes da criança promovendo a construção de novos saberes que se interligam com os prévios criando aprendizagens significativas (DI nº 241/ 2001, de 30 de agosto, e Lopes da Silva, et al., 2016). Ao educador acarreta as funções de cuidar e educar. Confere-se à ética do cuidar as necessidades básicas da criança que consistem na segurança, proteção e bem-estar. Este será a estrutura para o desenvolvimento intelectual, pois uma criança que se sente segura, que se encontra bem fisicamente e emocionalmente é uma criança predisposta a aprender. Por outro lado, entende-se pelo educar “... um meio de aquisição de conhecimentos, através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos.” (Marta, 2015, p. 114). Estas duas éticas articulam-se e o profissional que é capaz de realizar esta articulação desenvolve crianças autónomas e capazes. Um conceito adicional será a criatividade que um educador de infância deve dispor, pois necessita dela para realizar constantemente novos projetos que as crianças lhe propõem, contornar a falta de recursos e ao mesmo tempo conseguir corresponder a todas as características individuais do seu grupo. O profissional de educação infantil está dependente das condições socioeconómicas e políticas que tanto podem ajudar ou impedir de se desenvolver a si mesmo e às suas crianças. O educador de infância tem por obrigação refletir sobre as suas práticas pedagógicas, porém a avaliação que ele faz dele mesmo por vezes não é a mais correta. Para que avaliação seja fidedigna o profissional deve recorrer aos seus colegas para observar e discutir com o mesmo sobre as suas práticas “... o trabalho em equipa será mais importante e uma forma de criar redes, parcerias e um trabalho colaborativo intra e inter-instituições.” (Marta, 2015, p. 132).

O educador é o co construtor de um currículo que transporta uma “identidade própria” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 22). Deste modo, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como uma referência para a orientação da prática educativa. As orientações explicitam que é a criança o agente do seu próprio processo educativo. Estas estão assentes na abordagem socio-construtivista, enfatizando o contexto, as características de cada criança e das suas famílias. As orientações contam com três grandes áreas de conteúdo nas quais existem subdomínios. Têm como objetivo, já referido, ajudar o educador a “(...) planejar, avaliar, estabelecer relações com as famílias, a escola e a comunidade e as experiências a propor (...)” (Folque, 2012, p. 47). As OCEPE são um documento onde estão definidas áreas de conteúdo e amparam-se na conceção de que o desenvolvimento e as aprendizagens são inseparáveis. As orientações não recorrem a nenhum modelo pedagógico, mas utilizam a abordagem socio-construtivista como exemplo para os educadores de infância utilizarem na sua prática educativa.

Desta forma, o processo educativo é um espaço partilhado entre o grupo de crianças e o adulto, que são “coatores de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p.31). Deste modo, o educador de infância deve sustentar as suas práticas em “pedagogias assumidas, interiorizadas [e] fundamentadas” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p.22) num ambiente educativo que possibilite experiências múltiplas.

Os profissionais de educação utilizam abordagens curriculares para se regerem. Alguns usam variadas no mesmo contexto, pois sentem que é o mais correto ou porque não se identificam só com uma abordagem. Neste presente relatório vamos abordar apenas duas abordagens curriculares que vão ao encontro com a prática pedagógica realizada em estágio. O primeiro a ser referido é o *High/Scope*. Inicialmente esta abordagem foi praticada com crianças em risco, pensaram que seria melhor começarem com crianças de três e quatro anos para que quando chegassem à idade do 1ºCEB tivessem sucesso na sua aprendizagem. Criaram deste modo, um “(...) currículo com uma orientação cognitiva que apoiasse o crescimento escolar futuro das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 2). Com este objetivo criaram três critérios básicos: o primeiro seria que o currículo deveria de ser orientado por uma teoria que tivesse em conta o ensino e a aprendizagem. O segundo critério mencionava que tanto a teoria como a prática deveriam de servir e desenvolver

potencialidades e capacidades de cada criança que estava envolvida no projeto, para que isto acontecesse todas as crianças tinham de ter as mesmas oportunidades “(...) que lhes possibilitassem envolver-se em aprendizagens através da acção.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 3). E por fim, o terceiro critério mencionava que os professores, investigadores e administradores deveriam de trabalhar colaborativamente em todos os aspetos de desenvolvimento para que a prática e a teoria não se dissociassem. Para criar o currículo com base nestes critérios recorreram à teoria de desenvolvimento de Piaget que apoiava a aprendizagem pela ação. Deste modo, o princípio básico do modelo *High/Scope* surgiu planear-fazer-rever. Este consistia em dar oportunidade à criança de planear que atividades queria fazer, colocá-las em prática e no fim refletir sobre o que fizeram. Para além do princípio principal a componente parental está muito presente neste modelo. Os professores direcionavam-se às casas das crianças e falavam com os pais sobre algumas práticas, para que em casa não se perdesse o que os educadores faziam no terreno. Por outro lado, também os pais mostravam aos educadores quais eram os interesses e motivações das suas crianças, criando deste modo, uma troca de informação preciosa. Mais tarde as crianças que fizeram parte deste projeto pioneiro apresentaram bons resultados nos testes de inteligência. Como acima mencionado um dos fundamentais princípios do modelo *High/Scope* foi a aprendizagem pela ação. Esta aprendizagem consiste na realização de experiências diretas executadas pelas crianças que mais tarde refletem sobre as mesmas e retiram conhecimentos, dando um sentido ao mundo. Estas atividades não são propostas pelo educador, mas sim pelas crianças que tem vontade de explorar o mundo, realizando questões, experiências e porem à prova ideias que tinham. Ao serem elas a escolher o que querem fazer “(...) envolvem-se invariavelmente em experiências chave- interações criativas e permanente com pessoas, matérias e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 5). Um fator importante para que as aprendizagens feitas pelas crianças sejam significativas é a interação adulto-criança “A aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 6). Para além, de os adultos fornecerem às crianças um clima saudável e seguro para realizarem as atividades devem também serem apoiantes durante as conversas e brincadeiras com todas. Segundo esta abordagem o educador

deve partilhar o controlo com as crianças, deve saber quais são os seus talentos, apoiar as duas brincadeiras e ajudar a crianças a lidar com conflitos sociais que possam existir. Para além do que já foi referido, o educador tem a obrigação de escutar o que a criança tem para lhe dizer.

Como o contexto em que as crianças estão inseridas tem um grande impacto sobre as mesmas é importante referir como esta abordagem reflete sobre o contexto. Assim sendo, o *High/Scope* oferece destaque no planeamento da estrutura e na seleção de materiais apropriados. Um ambiente bem planeado e com materiais que sejam apropriados à idade e interesses das crianças oferece oportunidade para serem mais autónomas e realizarem escolhas e decisões do que querem fazer. Os educadores vão criar “(...) áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar em atividades (...)” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8). Estas áreas contêm materiais diversificados que sejam acessíveis para todas as crianças e de fácil utilização para que consigam realizar a atividade pretendida “Materiais naturais, encontrados, comerciais e feitos em casa dão acesso a um conjunto de oportunidades diárias ...” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8). Estes vão proporcionar à criança uma maior envolvimento de forma intencional e criativa. Algumas áreas que são mencionadas por Hohmann são a área da areia e água, área dos blocos, área da casa, área das atividades artísticas, área dos brinquedos, área da leitura e da escrita, área da carpintaria, área da música e movimento, área dos computadores e a área de exterior. Estas são as áreas que Hohmann refere no seu livro “*Educar a Criança*”, porém cabe a cada educador saber quais são os interesses do seu grupo e em conversa com o mesmo decidirem quais áreas ficaram na sala de atividades. Para que se desenvolva a autonomia das crianças e para que estas se sintam capazes de fazer atividades sem pedir a ajuda do educador, os materiais devem ser arrumados em locais baixos de fácil acesso, caixas transparentes para que a criança possa ver o que está lá dentro e com um rótulo (desenhos ou símbolos que a criança entenda) para que possa identificar os materiais.

A rotina é também um fator considerado importante nesta abordagem. Os educadores planeiam a rotina diária das crianças sabendo que esta deve ser consistente e que assegure uma aprendizagem ativa. A rotina tem de ser consistente para que a criança consiga saber o que vai acontecer a seguir proporcionando um sentido de controlo sobre o que estão a fazer em todos os

momentos. Nesta encontramos tempos para as crianças planearem a atividade, praticarem os seus planos, participar em atividades de grupo, brincarem no recreio, comerem e descansarem. A rotina possibilita e apoia a iniciativa da criança, disponibilizando tempo para ela planejar e pôr em prática tudo o que pensou fazer, utilizando os materiais que tens disponíveis e interagindo tanto com o adulto como com as outras crianças “(...) até que esteja satisfeita com os resultados.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 224). Esta liberdade que a rotina High/Scope disponibiliza às crianças concebe ao educador um segundo plano, onde o liberta de gerir as crianças e em vez disso, apoia e encoraja a criança a seguir os seus interesses de forma autónoma. Porém esta rotina concebe tanto liberdade como limites, para que as crianças entendam o que é o correto “(...) sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 225) A rotina diária fornece uma organização social, ou seja, “(...) cria uma comunidade e prepara o palco para as interacções sociais em desenvolvimento.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 225). Nesta comunidade apoiante o controlo é partilhado pelas crianças e pelos adultos mostrando como se vive em sociedade. Em resumo a rotina diária da abordagem High/Scope “(...) proporciona assim às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 226)

Por fim, para realizar a avaliação os educadores recorrem ao registo diário de notas concretizado por eles próprios e com a ajuda dos outros educadores. Este registo é realizado a partir das observações feitas pelos educadores de cada uma das crianças e também da reflexão que os mesmo fazem com os colegas em reunião. “Avaliar, na abordagem *High/Scope*, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 9).

A segunda abordagem que aqui vamos mencionar é do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este movimento teve começo no ano de 1960 e é inspirado em Freinet. As práticas inovadoras que o pedagogo desenvolvia eram fundamentadas em “(...) uma proposta baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva.” (Folque, 2012, p. 51). Esta abordagem estende-se do

pré-escolar até ao ensino secundário. Através da reflexão continua de todos os docentes que trabalharam em cooperação foram colocados novos princípios para a abordagem. Deste modo, podemos dizer que as novas finalidades do MEM são a iniciação de práticas democráticas onde a cooperação e a solidariedade estão presentes no exercício da democracia, “(...) a reinstituição dos valores e das significações sociais” (Folque, 2012, p. 51) ou seja a reflexão constante de valores e conceitos sociais de modo a que seja oferecido aos alunos e professores o poder para instituir as suas próprias regras e tomar decisões envolvendo assim o grupo em problemas sociais e políticos. A terceira finalidade é a construção colaborada da cultura, ou seja, ver de modo diferente a aprendizagem como se trate de um sistema sociocultural e participativo onde o grupo deve dialogar de forma a contruir sentido para as suas preferências. As finalidades focam-se na progressão pessoal e social tanto dos professores como dos alunos para tornarem-se cidadãos ativos e democráticos. A aprendizagem nesta abordagem, é vista como um ponto de partida “(...) que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo (...)” (Folque, 2012, p. 52). Na escola, os alunos encontram experiências culturais diferentes que lhes vai enriquecer tanto a níveis sociais como pessoais. Esta abordagem, tem em consideração a constante formação dos professores, desta forma criam circuitos de comunicação, onde os docentes se juntam e falam das suas práticas educativas e de maneira colaborativa vão se ajudando mutuamente para produzirem novos conhecimentos e desenvolverem outros. Utilizam também estruturas educativas de cooperação onde “(...) a organização cooperativa está profundamente enraizada na cultura do MEM, tendo efeitos em três domínios: cognitivo, formativo e sociopolítico; (...)” (Folque, 2012, p. 52). E por fim, uma participação democrática direta, onde tanto os alunos como professores devem viver a democracia nas suas sociedades.

Como já foi mencionado o MEM está inserido em vários níveis escolares, nesta parte do capítulo iremo-nos focar no pré-escolar. Existem três condições essenciais que são: os grupos devem conter crianças de diferentes idades e capacidades, com este requisito pretendem que as crianças ao conviverem com outras de diferentes idades aprendam com elas e percebam como se vive em democracia. As crianças mais velhas podem ajudar as mais novas e trazerem novos conhecimentos “(...) criando uma zona de capacitação que vai para além

do que a criança é capaz de fazer sozinha (...)” (Folque, 2012, p. 53). A segunda condição é de existir um clima de expressão livre, onde as crianças são apoiadas a expressarem os seus sentimentos, ideias e experiências, desenvolvendo desta forma, as competências de comunicação.

O último requisito será possibilitar á criança tempo lúdico, para que as crianças possam explorar materiais e o mundo à sua volta, colocando questões que lhes inquieta.

O currículo no MEM é realizado através das OCEPE, porém enfatiza que as crianças devem conhecer diferentes literacias que podem incluir conhecimentos, processos e instrumentos. O MEM cede o controlo do processo de aprendizagem às crianças, para que consigam tomar consciência que o conhecimento é um processo “(...)o que implica aprender a avaliar e planejar ou controlar, regular e orientar a aprendizagem e o comportamento social.” (Folque, 2012, p. 54). O currículo deve ser baseado em problemas das realidades das crianças que ocorra interesse e motivação para os resolver “(...) as experiências de vida e os saberes de cada criança constituem a base da aquisição de novos conhecimentos.” (Folque, 2012, p. 54). Para o MEM as escolas devem ser construídas no meio da cultura da sociedade que servem para que se torne mais produtivo as relações entre a família e a escola. O currículo é da responsabilidade colaborativa dos docentes nas Reuniões de Conselho (RC), que são periódicas e têm como objetivo criar decisões para a sala de atividades. O momento de planeamento e avaliação é realizado através do diálogo com as crianças para que tomem consciência do seu próprio desenvolvimento.

Para que a responsabilidade da aprendizagem seja de todo o grupo e da educadora o MEM desenvolveu instrumentos de pilotagem para documentar a vida do grupo. Os instrumentos vão ajudar tanto o educador como a criança a planejar e depois avaliar o que acontece. Contam com seis instrumentos e são o mapa das presenças, mapa de atividades, inventários, diário de grupo, mapa das regras de vida e o quadro de distribuição de tarefas.

O mapa das presenças é uma tabela de dupla entrada onde estão expostos os dias da semana/mês e os nomes ou fotografias das crianças. Todos os dias as crianças devem se dirigir ao quadro e marcar a sua presença corretamente.

De manhã, as crianças realizam uma tabela que simboliza o mapa das atividades. A tabela é de dupla entrada e de um lado contem o nome das crianças e do outro as áreas das atividades que decidiram fazer naquele dia. Quando a

criança se dirige à atividade que planeou deve, previamente, fazer um círculo e depois de concluída deve preenchê-lo. Este mapa permite às crianças auto-refletirem sobre a ação, mostrando às crianças o que elas próprias planejaram e o que ainda lhes falta fazer, autorregulando o seu trabalho.

O inventário é um instrumento que possibilita à criança saber quais são os materiais que existem naquela área e quais as possibilidades de atividade na mesma. O mesmo é contruído pelas crianças através de desenhos que sejam perceptíveis a todos do que aquela área pode oferecer.

O diário de grupo é uma tabela que tem quatro colunas “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos”. Estas colunas são preenchidas pelas crianças e é afixada durante toda a semana. Para preencher podem desenhar, pedir a um adulto ou criança mais velha para escrever. No final da semana, sexta-feira, na RC o que está escrito no diário é analisado e discutido em grande grupo.

O último instrumento é o quadro da distribuição das tarefas. Desde cedo, no MEM, as crianças obtêm responsabilidade por certas tarefas como alimentar o animal da sala, estar encarregue dos lanches, cuidar dos materiais, etc.

A organização do espaço da sala de atividades é feita através de áreas “(...) que dão oportunidades às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento.” (Folque, 2012, p. 57). Na sala podemos encontrar áreas como: “Laboratório de Ciências e Matemática”, “Atelier de Artes Plásticas”, “Oficina da Escrita e Reprodução”, “Área da Biblioteca e da Documentação”, “Área da Dramatização e do Faz de conta”, “Área das Construções e Carpintaria”, “Área de Cultura Alimentar”. Os materiais presentes em cada área devem estar acessíveis a todas as crianças sem que elas não precisem do adulto para realizarem as atividades. Nos mesmo também se dá prioridade aos reais para que a autenticidade da atividade não se perca.

A organização do tempo é realizada em cinco dias da semana com cinco horas por dia. Todas as manhãs existe o acolhimento e de seguida, as crianças planeiam o que querem fazer naquele dia na RC. De seguida, têm uma hora para realizar atividades e projetos autonomamente. Fazem uma pausa onde podem lanchar. Para acabar a manhã preparam as comunicações onde apresentam ao grande grupo o trabalho que estão a realizar. A parte da tarde são praticadas atividades culturais como: “(...) narração de histórias e dramatização, cozinhar,

correspondência (...), comunicações (...), música e dança (...) e visitas de convidados, como pais e pessoas da comunidade, que vêm ensinar alguma coisa ao grupo.” (Folque, 2012, p. 58). O dia acaba sempre com a RC para discutirem pequenos acontecimentos do dia, porém a reunião de sexta serve para contarem e resolverem o que aconteceu durante a semana. Deste modo, recorrem ao diário do grupo onde a educadora lê cada uma das colunas e discutem em grande grupo cada uma delas. De quinze em quinze dias para além do diário também vão buscar o mapa das atividades para avaliar quais são as atividades ou áreas que não estão sendo utilizadas e por que motivo isso acontece. Uma vez por semana o grupo sai para o exterior para visitar um local de interesse para “(...) que contact[e] com a comunidade para observar, fazer perguntas, ou interagir com as pessoas da região.” (Folque, 2012, p. 59). A rotina por mais que seja bem estruturada deve ser flexível para dar resposta às necessidades do grupo.

Importante também será de salientar a metodologia utilizada no estágio que foi Trabalho de Projeto. Esta metodologia é uma “(...) unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 55). O Trabalho de Projeto atua sobre uma questão e não um tema, pois é partir desta que as crianças vão refletir e investigar sobre. Para que aprendizagem que as crianças façam sejam significativas o problema deve despertar nas mesmas curiosidade e interesse para que estes se envolvam em todos os aspetos. O Trabalho de Projeto apresenta fases, a primeira é que a criança encontre uma questão que lhe interesse. A segunda fase diz respeito ao problema e que este deve suscitar uma reflexão por parte da criança, mas que esta não consiga resolver se não investigar antes. Muitas vezes é a partir de questões realizadas pelos educadores que as crianças se apercebem que têm dúvidas sobre um assunto, mas depois cabe a elas demonstrarem interesse sobre a temática. O problema em si é investigado em diferentes etapas e é sempre interrogado, avaliado e pode ser revisível. As etapas desta metodologia são a identificação de um problema. Nesta fase as crianças devem levantar todas as questões sobre o problema que têm em mãos “(...) revelam-se então os problemas parcelares envolvidos, cujo tratamento levará à clarificação do problema envolvente.” (Leite, Malpique, & Santos, 1991, p. 75). Nesta fase o grande grupo pode-se dividir em pequeno

grupo no qual cada um fica responsável por um problema parcelar. Cada grupo também deve planejar o que vai fazer e quais os recursos que necessitam.

A segunda etapa consiste na pesquisa, reflexão teórica e produção. Devem recolher dados em todas as áreas do saber como na realidade, o que os envolve, em teorias, no contexto social, político, institucional e cultural. Depois de todos os dados recolhidos as crianças devem tratar dos mesmos e retirar conclusões nunca esquecendo de registarem tudo o que vão fazendo ao longo da pesquisa.

Por fim, a última etapa deste do Trabalho de Projeto consiste na apresentação ou avaliação final. Nesta fase, os pequenos grupos devem apresentar tudo o que aprenderam para que todos juntos cheguem a uma conclusão. A apresentação pode ser realizada de várias formas: cartazes, filmes, dramatizações, gravações, etc. Após a apresentação e à conclusão, todos devem avaliar como correu este projeto e se dele retiraram novas aprendizagens. Na educação pré-escolar todas estas fases devem ter uma supervisão da educadora para apoiar as crianças na investigação a apresentação dos conhecimentos. Os grupos de trabalho serão menores e de preferência contenham crianças de diferentes idades para que se possam ajudar mutuamente.

3. Fundamentos do 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino básico conta com quatro anos de escolaridade e tem carácter obrigatório como podemos observar no DL 46/86 no artigo 6º. Integra a educação básica que é gratuita para todas as crianças. Esta contempla as idades de seis a quinze anos, embora o 1. CEB, de um modo geral, receba as crianças dos seis aos 9 anos (idem). Caracteriza-se por ser um ensino global que desenvolve competências “... que lhes permita questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Para ser possível responder a estas competências foi criado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que institui valores, competências e princípios que devem obedecer ao desenvolvimento curricular das áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7º), a educação básica tem como objetivos criar as condições necessárias para promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, respeitando deste modo, a sua cultura, o seu espírito crítico, as suas aptidões, interesses e criatividade. Para que seja possível esta articulação é necessário existir uma interligação entre a prática, a teoria e a cultura escolar, pois este nível de ensino tem ainda como propósito proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares para o progresso dos alunos. É também objetivo do ensino básico como da escola criar cidadãos maduros com formação cívica e socio-afetiva, autónomos, responsáveis, criando hábitos positivos de trabalho colaborativo para criar deste modo cidadãos ativos. Para tal, como já foi referido, foi elaborado um perfil “base humanista” (Martins, 2017, p.6), ou seja, uma educação centrada na pessoa e na dignidade humana “Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.” (Martins, 2017, p.6). É um perfil que visa criar cidadãos ativos, autónomos e responsáveis baseados em valores, princípios e conhecimentos-chave. É um perfil que incentive a qualidade da educação e não a uniformização dos alunos, muito pelo contrário acredita que a inclusão deve ser uma exigência. Tem como objetivo “o desenvolvimento de iniciativas e ações orientadas para assegurar o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens.” (Oliveira-Martins, 2017).

Por fim, a educação básica tem como um dos objetivos principais assegurar a todas as crianças, principalmente as que designadamente têm qualquer tipo de necessidade, “... condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7º). Para além das condições adequadas devemos também ser professores que tenham a visão de inclusão de todos os alunos, desta forma o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória tem no seu centro uma base inclusiva que considera que o desenvolvimento dos alunos deve ser holístico atendendo “...às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar...” (Pedroso, 2018, p. 11) concedendo atenção à diversidade. Porém uma das diferenças fundamentais para a educação inclusiva é o princípio de flexibilidade que permite ao professor aumentar as oportunidades dos seus alunos atingirem o seu potencial,

“garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.” (Pedroso, 2018, p. 11)

Segundo as características da sociedade é necessário a escola moldar-se aos seus novos alunos e deixar de parte paradigmas tradicionais que já nada tem haver com a educação atual, pois este já não responde as necessidades e interesses dos alunos. Este paradigma tradicional consistia numa aprendizagem unidirecional que concedia a palavra unicamente ao professor tornando este último a autoridade devido ao ser saber (Nóvoa, 1995; Oliveira- Formosinho, et al., 2013). Neste paradigma as aprendizagens eram transmitidas não tendo em conta a diversidade de alunos que existia ou se os mesmos acompanhavam o que era dito. Com a evolução da sociedade foi necessário alterar os paradigmas conhecidos e pensar noutros que respondessem às necessidades e interesses atuais dos alunos. Neste decorrer encontramos teorias de aprendizagem como: comportamentalista, cognitivista e humanista.

A teoria comportamentalista vê o aluno como um ser que responde a estímulos do meio exterior, porém não levado em consideração como se processa a aprendizagem na mente; o aluno é considerado passível e moldável ao jeito do professor que ensina, todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, não havendo uma diferenciação pedagógica.

Já a segunda teoria, cognitivista, tem em conta variados autores que vêm o processo de aprendizagem de forma diferente. Piaget diz que a aprendizagem ocorre em um ciclo: situação, desequilíbrio, assimilação, acomodação, equilíbrio. Já para Vygostky a aprendizagem realiza-se através das interações sociais que as crianças têm com os outros. Ausubel vê a aprendizagem como uma ligação que existe entre um novo conhecimento e um conhecimento prévio, intitulando-a de aprendizagem significativa. Bruner fala-nos da aprendizagem pela descoberta e como o nome indica a aprendizagem realiza-se através da descoberta que o aluno faz autonomamente. O professor deve apresentar todos os recursos necessários e o aluno deve descobrir as relações entre os conceitos e construir o seu próprio conhecimento. E por fim, temos Gardner que nos diz que todos os alunos possuem múltiplas inteligências e não apenas uma.

A última teoria é a humanista que neste momento responde às necessidades e interesses dos alunos. Esta teoria também apresenta variados autores como Maslow que afirma é indispensável termos as nossas necessidades satisfeitas para estarmos predispostos a aprender. Wallon que diz que aprendizagem que

realizamos não linear, mas sim cíclica. E por fim Rogers que menciona que o professor deve ser apenas um orientador e facilitador de aprendizagens e que o aluno é provido de liberdade e poder de escolha e que tem conhecimento de si próprio.

Não cabe só ao professor escolher qual o melhor paradigma e teoria que melhor se adapta à sua turma é necessário também que ele crie espaços onde todos os alunos se sintam confortáveis para se desenvolverem. Deste modo, cabe aos professores criar a melhor forma de organizar o espaço de sala de aula para os seus alunos. Esta gestão que o docente realiza deve ter em conta a turma e qual o método que quer desenvolver com os mesmos. Segundo Emmer e Stough (2001) citado por Cadima, Leal e Cancela (2011) a organização da sala de aula deve ter em conta uma organização e gestão do comportamento, do tempo e da atenção que os alunos vão dar às atividades que vão realizar. Esta organização que o professor cria na sala de aula vai criar um ambiente organizado e estruturado, oferecendo aos seus alunos as condições necessárias para realizarem aprendizagens significativas. (Cameron, Connor, & Morrison (2005), citado por Cadima, Leal e Cancela (2011)). Os professores que gerem a sua sala de aula para os métodos e instrumentos pedagógicos que utilizam conseguem manter um ritmo adequado para todos os seus alunos e mantê-los motivados para novas aprendizagens (Brophy (2000) citado por Cadima, Leal e Cancela (2011)). Deste modo, considero importante referir a organização da sala de aula do estágio onde me encontro. A sala está organizada em grupos de quatro elementos que contém alunos de diferentes ritmos de aprendizagem. A disposição das mesas é centrada para o quadro e entre elas existe um espaço para circulação. A forma como estão dispostas, as mesas, concede oportunidade às crianças de ajudarem-se umas às outras, criando deste modo, um trabalho colaborativo mais ativo. A professora tem o poder de auxiliar os grupos quando estes carecem de ajuda e deste modo, consegue ajudar todos os seus alunos. O facto desta disposição ajudar num trabalho colaborativo fornece aos alunos uma maior autonomia, pois os mesmos não necessitam de estar sempre a recorrer à professora para uma dúvida simples podendo recorrer aos seus colegas. Para além do que já foi referido, é necessário ainda referir que os ritmos de trabalho são superiores, pois, os alunos não ficam à espera da professora para lhes retirar uma dúvida, podem perguntar ao seu grupo. Esta interajuda não favorece apenas os alunos com um ritmo mais lento, pois não param o raciocínio que

estavam a realizar, mas também os alunos com ritmos mais rápidos que têm a oportunidade de expressar o conhecimento que têm e desta forma consolidam-no. Os alunos realizam assim uma autorregulação que “... é promovida através de um ambiente organizado e previsível e simultaneamente suficiente e flexível para integrar ideias e iniciativas dos alunos.” (Cadima, et al., 2011, p. 16).

É importante referir o trabalho colaborativo que fez parte da prática educacional e como se pode observar no paragrafo anterior faz parte do contexto dos alunos. Este é uma estratégia pedagógica que potencializa a aprendizagem individual e coletiva. O conhecimento só atingido se todos os membros do grupo trabalharem de forma cooperativa, pois o desempenho de cada um influencia o desempenho do outro. Esta aprendizagem assente em cinco condições: interdependência positiva, responsabilidade pessoal, interação frente a frente, capacidades sociais e avaliação periódica.

O primeiro ponto, interdependência positiva são as interações que estão vinculadas a emoções e atitudes que concedem a vontade de ajudar o outro. A responsabilidade pessoal é o compromisso que cada elemento do grupo assume de realizar algo para o projeto/ trabalho. A interação frente a frente “implica o compromisso de cada elemento do grupo não só na partilha de ideias, mas também na promoção e valorização da participação do Outro.” (Silva, Salazar, & Poças, 2015, p. 488). As capacidades sociais é como o nome indica ter capacidade de lidar com os outros e saber comunicar, tomar decisões, organizar, etc. Por fim, a avaliação “incide na monitorização, periódica e sistemática, do funcionamento do grupo e da concretização das tarefas com o objetivo de refletir acerca das dificuldades sentidas, das causas que lhes subjazem, de encontrar soluções para as superar e, assim, melhorar o desempenho do grupo.” (Silva, et al., 2015, p. 489). A aprendizagem por trabalho colaborativo implica que cada elemento do grupo tem um papel e este contribui para a motivação e responsabilização individual e coletiva.

Para que os alunos possam desenvolver-se corretamente é necessário que ao seu lado esteja um professor com competências (científicas e pedagógicas) para auxiliar em todos os aspetos da sua vida. Deste modo, foi criado um Decreto de Lei que apresenta o perfil do professor do 1º Ciclo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo 2º). Este decreto não tem como intenção gerar um perfil único para todos os professores, mas germinar boas práticas profissionais. O perfil do professor do 1º Ciclo tem como pontos chave a coadjuvação/colaboração entre

professores; o professor deve ter em conta os saberes científicos, relativos à área de ensino, mas também as condicionantes individuais e contextuais de cada aluno, entendendo que as mesmas influenciam a sua aprendizagem; o professor sabe que os seus alunos têm conhecimentos prévios e que estes são importantes para uma base sólida de novas aprendizagens; cabe ao docente promover a integração de todos os alunos; com o currículo o professor deve realizar articulação entre todas as áreas do saber para que estas não sejam peças soltas, mas que estejam interligadas, realizando desta forma aprendizagens mais significativas; o professor promove a autonomia dos seus alunos, para que as aprendizagens futuras, dentro e fora da escola, tenham mais significado; na avaliação o professor deve ter conta todo o processo realizado pelo aluno, não apenas os testes escritos, deste modo, terá consigo instrumentos variados e adequados às aprendizagens e aos alunos de forma a garantir uma melhor motorização do que é lecionado, esta avaliação também deve ser feita pelos alunos (autoavaliação) para que os mesmos aprendam a autorregular-se para descobrirem quais são os seus pontos fortes e fracos; cabe à escola e ao professor promover a participação ativa dos seus alunos em todos os aspetos da sua vida, tanto escolar como social, fazendo com que o aluno tenha participação ativa na construção das suas aprendizagens criando deste modo, um cidadão capaz de melhor o mundo.

O perfil que surge no Decreto-Lei 241 tem por base a teoria do construtivismo. Esta teoria defende que as aprendizagens devem ser um processo ativo por parte de cada aluno, tornando-as desta maneira significativas. Deste modo, a maneira como o aluno aprende é pessoal e idiossincrática na maneira que constrói os seus conhecimentos. A aprendizagem só se torna significativa quando o aluno consegue ligar um novo conhecimento com conhecimentos prévios criando deste modo, uma cadeia de conhecimentos que fazem sentido para ele. O aluno não é uma tábua rasa, mas tem conhecimentos prévios que são importantes para estruturarem o pensamento e realizarem novos conhecimentos. Esta teoria não é favor de os conhecimentos serem transmitidos e os alunos apenas decorarem/ memorizarem sem questionar, muito pelo contrário. Um professor que trabalhe com esta teoria sabe que os seus alunos têm conhecimentos prévios acerca dos temas lecionados e apenas serve como mediador para aprofundar os conhecimentos dos alunos. Os temas lecionados devem estar relacionados com a atualidade e com o

contexto dos alunos para que as aprendizagens realizadas sejam significativas e eternas. Seguindo estes dois passos o aluno é capaz de assimilar o conhecimento e articular com os anteriores tornando a aprendizagem significativa. O mesmo não acontece quando apenas os saberes são transmitidos e os alunos apenas decoram. O papel do professor nesta teoria é apenas de apresentar aos seus alunos o maior número de informação para que os mesmos possam descobrir e refletir para articular com outros conhecimentos. Para que a informação não seja apenas íntegra sem nenhum objetivo o professor deve partir das curiosidades dos seus alunos para criar competências-chave. Deste modo, os alunos sentem-se motivados para aprender, o docente pode optar por variadas estratégias, principalmente as tecnológicas que motivam os alunos a procurar e investigar os seus temas preferidos. É necessário que nesta recolha de informação o professor tenha em atenção todos os seus alunos e neste momento pode optar, caso seja necessário realizar uma diferenciação pedagógica. O professor será um mediador para os alunos chegarem a conclusões ou a respostas a perguntas que os mesmos tenham feito e deste modo, construirão novos conhecimentos. O docente deve encorajar constantemente a reflexão crítica dos alunos durante a atividade e a sua vida, deve ter a noção que os seus alunos não têm o mesmo ritmo de aprendizagens e por isso necessitam que seja feita uma diferenciação pedagógica.

Como podemos observar no paragrafo anterior um dos pontos referentes nesta teoria será a diferenciação pedagógica. Esta diferenciação acontece porque os alunos não são todos iguais, deste modo, algumas estratégias podem funcionar com alguns alunos, mas não com outros. Os alunos também não têm o mesmo ritmo de aprendizagem, deste modo, é necessário diferenciá-los para que nenhum fique para trás “Numa sala de aulas onde existe ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem.” (Tomlinson, 2008, p. 13). Para uma escola inclusiva é necessário que exista uma diferenciação pedagógica, “...promotora de melhores aprendizagens para todos s alunos (...) implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.” (DI nº 55/2018, de 6 de julho) Para existir a diferenciação o professor deve preparar múltiplas estratégias de ensino que promovam ambientes de aprendizagem múltiplos para que de forma

individual e cooperativa possa aprender e desenvolver competências e valores. Sabendo que os alunos são pessoas e que estas têm características ímpares é importante ajustar as estratégias às inteligências múltiplas como Gardner explica. Este autor considera que não temos uma inteligência global, mas sim multifacetada como por exemplo: inteligência espacial, musical, interpessoal, etc. Cabe ao professor utilizar estratégias que incentivem o desenvolvimento de todas as inteligências ou descobrir qual a inteligência que o aluno tem mais desenvolvida e a partir dela criar estratégias específicas para desenvolver as outras. Deste modo, é necessário que os alunos estejam envolvidos ativamente na avaliação e nas aprendizagens de todos através da “Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens.” (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Ou seja, em todas as turmas existem alunos que aprendem de maneira diferente, pensam e aprendem de outra forma e podem ter diferentes culturas e valores. Cabe ao professor arranjar estratégias diferenciadas para estes alunos conseguirem acompanhar a restante turma. A diferenciação pedagógica consiste na criatividade do professor de arranjar estratégias que façam com que todos os alunos consigam acompanhar o que está a ser falado na aula.

Na atualidade menciona-se uma abordagem multinível que é orientada “... para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.” (Pedroso, 2018, p. 18). É uma abordagem que permite ajustar currículo às potencialidades e dificuldades dos alunos, através de recursos de diferentes níveis de intervenção, “através de: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos...” (DL nº 55/2018, de 6 de julho). É também uma abordagem orientadora na construção de ambientes acessíveis para todos os alunos que constitui uma “ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula.” (Pedroso, 2018, p. 18). Oferece um conjunto de medidas que visam a aprendizagem através de uma visão integrada, compreensiva e holística.

Para que as práticas ocorram da melhor maneira tendo em atenção os pontos que foram referidos no parágrafo anterior é de extrema importância que o professor trabalhe em coadjuvação/ colaboração. O trabalho colaborativo tanto para os alunos como para os professores traz benefícios imensos, nas escolas onde este trabalho é utilizado, existe um clima de tranquilidade e melhora a qualidade do ensino da escola (Fonseca, 2002; Morgado, 2003 e 2004 citado

em Silva & Silva, 2015). A qualidade do ensino melhora tendo em consideração que o professor coloca de lado o individualismo e entrega-se ao trabalho colaborativo, com o objetivo de melhorar a sua prática educativa, visto que tem a oportunidade de expor as suas dificuldades. O inquérito “Teaching and Learning International Survey” (TALIS 2013) demonstrou que os professores que realizam o trabalho colaborativo utilizam métodos pedagógicos mais inovadores. Ao mesmo tempo os professores vão se sentir mais satisfeitos com as suas práticas fazendo com que os seus alunos se sintam mais predispostos a aprender. (Silva & Silva, 2015) A partir do trabalho colaborativo os professores tem a confiança que precisam para encontrarem as respostas mais apropriadas para os seus alunos. Segundo Pugach e Johnson (2002), citado por Silva e Silva, a colaboração tem quatro papéis centrais: “... apoiar ou dar suporte aos colegas que enfrentam dificuldades, facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas; informar e partilhar experiências; e definir estratégias a ser aplicadas por outros colegas que são beneficiados com ajuda suplementar.” (Silva & Silva, 2015, p. 89). Porém será necessário ainda referir que o envolvimento não se deve restringir apenas aos professores, mas também aos alunos, pais e comunidade com o objetivo de aperfeiçoar a escola. Como podemos observar nos parágrafos anteriores o professor trabalha para ter alunos autónomos e responsáveis nas suas aprendizagens e para a sua vida.

Os docentes têm ao seu dispor documentos curriculares (programa e metas) que contêm conteúdo que devem ser abordados com os alunos. Porém foi demonstrado, por parte dos professores, que o programa e metas que o governo apresentava era bastante extenso o que implicava que não fossem lecionados alguns pontos ou alguns alunos ficariam para trás. Deste modo, foi criado pelo Ministério da Educação algumas mudanças surpreendentes neste requisito dos documentos curriculares. A primeira mudança que aqui quero salientar será a flexibilização do currículo. Como estamos a trabalhar para uma escola inclusiva é necessário que os professores tenham o poder de flexibilizar os programas que lhe são propostos. Visto que temos alunos com personalidades variados e alguns com NAS é necessário que seja possível ao docente criar estratégias que melhor se enquadrem aos seus alunos, porém com um currículo tão extenso o professor não o consegue fazer. Então a flexibilização com recurso às TIC veio despertar uma nova prática educativa que tem o aluno como ponto principal da ação. A segunda mudança que aqui vou referir serão as “Aprendizagens Essenciais”. A

partir de uma reflexão com todos os intervenientes do meio educativo chegou-se à conclusão que os documentos curriculares existentes não estavam a ter em conta as necessidades dos alunos, desta forma o Ministério da Educação desenvolveu as aprendizagens específicas para cada ano letivo que os alunos devem obter. As aprendizagens são “... um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina (...)” (Despacho n.º 6944-A/2018). Estas duas mudanças são um impulso para escolas autónomas e que favorecem o trabalho colaborativo.

Como referido no paragrafo anterior, as TIC são um instrumento pedagógico que desafia professores e alunos tornando-se num instrumento que os auxilia e impulsiona para a renovação dos modos de ensinar e de aprender (Flores, 2017, p. 43). Neste processo, e enquanto recurso didático transversal, fomenta a articulação curricular e torna-se numa mais-valia no processo de aprendizagem permitindo uma aprendizagem ubíqua (Flores, 2013). Quando integrado os recursos digitais numa pedagogia construtivista que favorece a construção do conhecimento pelo aluno, torna-o ativo e responsável pela sua aprendizagem fomentando competências de autonomia e maturidade intelectual e ética. Releve-se, ainda, a possibilidade dos alunos realizarem trabalhos educativos em contexto (in)formal e de forma colaborativa fomentando uma rede de aprendizagem a distancia, nós de conexão que enriquecem o processo e o conteúdo da aprendizagem, pois “O funcionamento em rede aumenta a eficácia e o protagonismo das acções sociais, individuais e colectivas...” (Flores, Peres & Escola, 2013, p.6.). Deste modo, podemos afirmar que a utilização das TIC é fundamental para os cidadãos da nova era que são os alunos de atualmente. Neste momento o mundo vive de tecnologia e é necessário preparar os professores e os alunos para o futuro.

Concluindo é necessário que “o professor dos primeiros níveis tenha um enorme rigoríssimo saber científico.” (Roldão, 2005, p. 19) e reflexivo, através do qual permite construir, gradualmente, a sua identidade profissional. Para tal é necessário que o professor possua uma relação com as crianças e articule a teoria com a prática perfeitamente para que as mesmas realizem aprendizagens significativas.

CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo a caracterização do contexto de estágio, no qual foi realizada a Prática Educativa Supervisionada (PES), ao nível da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino básico (1º CEB).

Deste modo, inicia-se pela apresentação do contexto passando pela caracterização dos grupos, análise fundamentada no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA 2018-2019), em conversas informais realizadas com as docentes cooperantes e baseada na observação direta realizada ao longo da prática. Ainda dentro do capítulo será referenciada a metodologia de investigação-ação, estratégia que suporta a formação em contexto de prática docente.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A instituição cooperante, onde decorreu a PES nas valências de EPE e 1º CEB é considerada uma instituição de ensino público e encontra-se num concelho do distrito do Porto. Esta, encontra-se inserida num agrupamento com mais cinco escolas dos quais três são centro escolares (incluindo a instituição), um EB1/JI e uma secundária que é a sede do agrupamento. De acordo com o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), no qual a instituição insere-se numa área privilegiada, pois tem bons acessos, sendo possível identificar uma diversidade sociológica da população. Comparativamente ao meio social, este exibe características de desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica e níveis dispare de escolarização e de formação, onde podemos encontrar famílias com baixo nível de escolaridade, situações socio-financeiras fracas e desempregados. O agrupamento é frequentado por um número pequeno de alunos de etnia cigana e outros provenientes do estrangeiro, como se pode observar nos dois grupos. Tornou-se importante para o agrupamento conhecer

e respeitar esta diversidade de alunos dos contextos culturais até aos socioeconómicos, tornando este ponto uma condição basilar onde os alunos são o centro das preocupações. Em relação ao material didático disponível no agrupamento é de salientar que todas as salas estão equipadas com computador, videoprojector de teto, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco. A missão do agrupamento é formar alunos que sejam: autónomos, responsáveis, providos de espírito crítico, cidadãos ativos e participativos. Um dos seus objetivos é melhoria continua da qualidade da educação através da exigência e da responsabilidade.

Relativamente à instituição que aqui vai ser caracterizada, é considerada um centro escolar e foi construída em duas fases distintas, de onde se distinguem dois edifícios. O primeiro edifício, “Edifício Velho” foi construído em 1976 onde podemos encontrar quatro salas de aula destinadas ao 1º CEB e um salão polivalente onde as crianças brincam quando chove. A segundo edifício, “Edifício Novo” foi erguido em 2001, e conta com sete salas, das quais quatro destinam-se ao 1º CEB e as restantes três ao EPE. Porém no mesmo imóvel ainda podemos encontrar uma sala e uma casa de banho para educadores de infância/ professores do 1º CEB; uma casa de banho para as crianças da EPE e duas para o 1º CEB; duas arrecadações e uma sala destinada à central do sistema informático. Ainda podemos encontrar na instituição uma cantina.

No espaço exterior podemos encontrar dois recreios, o primeiro, de dimensões reduzidas, destinado à EPE e um segundo com uma extensão maior destinado ao 1º CEB. É de salientar que a o centro escolar faz esta distinção entre os dois níveis de ensino o que prejudica a EPE, pois o espaço é reduzido para o número de crianças que existem. A escola faz a separação com o objetivo de proteger as crianças mais novas para que estas não sejam empurradas e magoam-se enquanto estão no recreio. É de salientar que ambos os espaços não oferecem recursos, materiais ou infraestruturas de forma a estimular o brincar das crianças, tornando-se deste modo, um local de conflito. Ao longo da PES a diáde tentou dinamizar o espaço exterior principalmente da EPE.

No que respeita ao horário de funcionamento da instituição, está aberta das 7h30 às 19h00, sendo que a componente letiva da EPE inicia as 9h-12h e 13h30-15h30, e das 9h-12h30 e 14h-17.30h no 1º CEB, no entanto neste último o número de horas letivas muda de dia para dia. Em determinados dias semanais depois das 17h30 existe Atividade de Enriquecimento Curricular.

É ainda de salientar que a escola não tem uma biblioteca, deste modo, mensalmente, desenvolveu-se uma atividade intitulada de “Biblioteca Ambulante” que se destina a todas as turmas do 1º CEB. O objetivo é incentivar e estimular o gosto pela leitura.

Em suma, o espaço e o contexto que a escola dispõe aos seus alunos é fundamental para o seu desenvolvimento. O aluno deve sentir-se seguro e bem para que seja facilitador de aprendizagens significativas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Após a caracterização da escola por inteiro, considera-se indispensável especificar o ambiente e o grupo de crianças onde foi desenvolvida a PES.

O estabelecimento educativo deve ser facilitador do desenvolvimento das aprendizagens da criança. Num ambiente educativo o “desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Lopes da Silva, et.al, 2016, p. 21). O contexto educativo deve ser adaptado às características e necessidades do grupo que temos no momento. Quando o educador consegue criar um ambiente favorável para todos os intervenientes possibilita: compreender melhor a criança de maneira a respeitar as suas características pessoais e culturais e contribui para a interação com os outros e com a sociedade. Este contém uma intencionalidade “que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante...” (Lopes da Silva, et.al, 2016, p. 8). Deste modo, o ambiente educativo deve respeitar as vivências e promover novas experiências, sendo que o educador deve refletir sozinho e junto das crianças possíveis alterações que possam ser realizadas no sentido de construir um ambiente estimulante e prazeroso para todos os intervenientes. Importa, agora, analisar as várias dimensões que constituem o ambiente educativo: o grupo, as interações, o espaço, os materiais e o tempo. A análise vai realizar-se a partir da observação direta que constitui um elemento fulcral para o auxílio da ação. (Lopes da Silva, et.al, 2016).

O grupo é constituído por 20 crianças, das quais duas portam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). O grupo é heterogéneo e apresenta idades compreendidas entre os três e os cinco anos, das quais 12 são do sexo masculino e oito são do sexo feminino. Possui uma criança de três anos, 16 de quatro anos e três de cinco anos, para além disso importa ainda referir que existia uma criança com nacionalidade brasileira. Esta última inscreveu-se a meio do ano letivo e apresentava lacunas na sua capacidade de comunicação e expressão oral, cumprimento de regras e rotinas. Para além da heterogeneidade da faixa etária, o grupo apresenta personalidades bastante diferentes e desenvolvimentos de aprendizagem diferentes (heterogeneidade).

Tendo em conta que o processo educativo gira em torno da criança é necessário compreender as suas necessidades e interesses. O grupo apresenta dificuldades na Área de Formação Pessoal e Social, tais como: cumprir as regras realizadas por eles; esperar pela sua vez para falar; respeitar o outro; resolver situações de conflito e dificuldades de concentração. Estes pontos são globais a todo o grupo, deste modo, a diáde tentou realizar atividades que contivessem pelo menos um destes itens. Os interesses e motivações destas crianças são: animais; culinária, audição de histórias, principalmente se estas forem acompanhadas de fantoches ou dramatizadas; dramatizações; construções; desenhar; o uso de plasticina, a utilização de massa de sal, jogos tradicionais, músicas, dançar e jogos de mesa. Apresentam sempre um grande interesse por algo que seja novo e ainda não explorado. (PCG 2018/2019)

Porém, como já referido em cima o grupo possui 2 elementos com NAS que carecem de uma caracterização individual. Antes de salientar algumas necessidades e interesses destas crianças é necessário referir que “A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantido a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.” (DL nº21/2008 de 12 de maio, artigo 4º) Uma das crianças dispõe de acompanhamento da ELI da Maia e está a ser avaliada pelo Ensino Especial, pois evidência perturbações no desenvolvimento com défices na linguagem, comunicação e interação. A criança também apresenta características de espectro de autismo “o autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao

longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas (...) e também comportamentos e interesses limitados e repetitivos.” (Bosa, p.48, 2006). É curiosa e demonstra interesse pelos animais, por músicas (canções) e pelo computador. Crianças com autismo devem ser motivadas em áreas como a comunicação, linguagem, interação, socialização, autonomia, psicomotricidade e desenvolvimento cognitivo (Bautista, p.253, 1997). O menino que aqui refiro comunica o mínimo possível, mas quando sente a necessidade utiliza palavras soltas para se expressar. Na área da socialização e interação a criança não tem problemas em manter contacto físico com as estagiárias, a educadora, a assistente operacional e com o restante grupo. Porém não brinca com os outros meninos quando está nas áreas de interesse, exceto com uma criança em particular. É uma criança autónoma para realizar as tarefas básicas como ir à casa de banho, vestir-se, brincar, comer, etc. É importante que o educador realize “... questionários e entrevistas aos pais [que] transmitir-nos-ão uma informação valiosa sobre os hábitos, a utilização de objetos, o nível de autonomia, problemas de comportamento, estereotípias, formas de comunicação e interação, tipo de linguagem e a sua funcionalidade, interesses e recompensas que geralmente utilizam.” (Bautista, 1997, p. 256). Desta forma a educadora cooperante mantém uma relação de abertura e específica com os pais desta criança não descurando a abertura com os outros pais, o que considero essencial para ambas as partes.

A segunda criança, possui um atraso global de desenvolvimento e necessita de ser estimulada nas áreas de mais carência como a linguagem, socialização, comunicação. Considera-se um atraso global de desenvolvimento psicomotor quando “... é definido como um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento como sejam a motricidade fina e/ou grosseira, a linguagem, a cognição, as competências sociais e pessoais e as atividades da vida diária.” (Ferreira, 2012) Está referenciada no Ensino Especial, dispõe de vários acompanhamentos como: Ensino Especial/ Estimulação Global, Apoios de Terapia da Fala e de Terapia Ocupacional com Integração Sensorial. Esta criança necessita de alguém constantemente perto de si para o incentivar a realizar as tarefas básicas como comer, ir à casa de banho, etc. Porém quando incentivado a realizar as atividades construídas pela díade consegue trabalhá-las. Os seus interesses são: música, animais e aviões. É uma criança que

comunica, interage e socializa pouco, apenas com a educadora, estagiárias e a assistente operacional.

Primeiramente observei e interagi pouco a pouco com os dois para que a minha presença seja bem-vinda. De seguida, descobri os interesses de cada um e procurei desenvolver as potencialidades de cada “começar por tentar abordar situações mais fáceis, as quais poderão, mais facilmente, resultar melhor, num primeiro trabalho, evitando a frustração e o desencorajamento que novas abordagens poderão fazer e possibilitando a aquisição de novas capacidades e destrezas ...” (Sanches, 1996, p.31), para que se sintam capazes e autónomos.

Em suma foi necessário refletir sobre a minha prática pedagógica, para descobrir os problemas para mais tarde, em tríade, traçar estratégias pedagógicas essenciais para todos os intervenientes (Educadora, criança NAS e o restante grupo.)

Tanto os interesses como as necessidades de cada criança possuem uma ligação com o seio familiar. Desta forma é necessário que se investigue um pouco as famílias do grupo em questão. No que diz respeito ao contexto familiar a maior parte das crianças vive com os pais. A maioria dos agregados familiares são constituídos por três a quatro elementos. As famílias evidenciaram-se disponíveis, interessadas e participativas para uma possível colaboração de atividades. Quando a díade pede a participação dos pais para alguma atividade, mostram-se muito interessados e realizam o que lhes foi pedido. Tendo em conta que tanto a escola como a família contribuem para a educação da mesma criança considero fundamental que estes troquem conhecimentos, ideias e saberes para que a criança se desenvolva da melhor forma. É, portanto, uma relação que se baseia na comunicação “Conseguir sentir-se bem com as famílias das crianças depende do estabelecimento de um clima de apoio no contexto educacional” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 104).

A sala é o local onde a interação família-escola se proporciona deste modo, é necessário caracterizá-lo. O espaço da sala dispõe de um ar acolhedor, com cores vivas, seguro, de fácil limpeza e com iluminação natural devido a grandes janelas que se estendem do teto ao chão. Nas paredes, estão expostos o quadro das presenças, o quadro das tarefas que se encontram à altura das crianças, para um manuseamento autónomo. Os trabalhos realizados pelas crianças encontram-se expostos “[n]as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de

desenho, pintura ...” (Formosinho, 1998, p. 148), porém são expostos em cima dos quadros. No corredor, que liga as três salas do Pré-Escolar, podemos também encontrar alguns trabalhos realizados pelas crianças.

No que diz respeito ao ambiente educativo e reconhecendo o espaço e os materiais como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 26). O ambiente educativo é um elemento crucial na construção pedagógica, pois a forma como é organizado influencia e proporciona oportunidades múltiplas. Sendo assim, a sala deve estar organizada em áreas diferenciadas, promovendo na criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). As áreas devem ser construídas para conceber às crianças “mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83), que promovam o bem-estar, a segurança, a alegria e o prazer. A sala encontra-se dividida em 10 áreas de interesse: área do acolhimento, a área dos jogos e das construções, área da música, área da informática, área do faz de conta, área da garagem, área da biblioteca, área das ciências, área da escrita e a área da pintura, sendo que estas devem ser flexíveis a alterações, em concordância com os interesses ou necessidades das crianças, de forma ilustrativa temos o exemplo da criação de uma nova área (área da garagem). “... a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano...” (Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011, p. 28). Foi definido em grande grupo o número limite de crianças que podem entrar nas diversas áreas. Este limite está expresso por dois tipos de representação: a iconográfica (com pintas) e a pictográfica (imagem de uma mão com o número). “As representações das crianças no Jardim-de-Infância são maioritariamente pictográficas- estão ligadas ao real e representam-no com pormenores que não podem ser eliminados. Outras utilizam registos iconográficos substituindo os elementos por riscos ou bolas como seus representantes.” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 35). Nos espaços encontramos variados materiais que estão adequados à faixa etária do grupo, seguros e com qualidade. A maioria dos materiais está à disposição das crianças e de fácil acesso pelas mesmas, pois os armários são pequenos para incentivar a autonomia. Porém existe um armário onde a educadora de infância guarda alguns livros que depois são trocados por outros que se encontram na biblioteca.

A primeira área de que irei referir intitula-se de “área de acolhimento”. Esta área contém um tapete colorido que é agradável ao olhar, onde todas as manhãs as crianças se sentam para cantar os bons-dias. Neste espaço também se encontram dois quadros: o quadro das tarefas e o quadro das presenças. O espaço também serve para partilha de ideias, para realizar o relaxamento e audição de músicas.

A área dos jogos conta com dois armários de altura adequada às crianças. Um dos armários contém os jogos de mesa como: puzzles, blocos lógicos, jogos de associação, etc. Estes jogos são realizados nas mesas da área da escrita. O segundo armário tem seis caixas de arrumação com variadas cores que contêm os brinquedos mais pequenos como bonecos de plástico (animais, figuras de ação, etc.), jogos de enfiamento, cubos de encaixe, materiais de construção (pregos, pedaço a fingir madeira, chaves inglesas e um martelo). É uma área que estimula a criatividade, a atenção e a motricidade fina.

A sexta área é da garagem, é o sítio que contém menos materiais por ter sido implementada há pouco tempo. Mesmo assim, dispõe de um tapete pequeno que demonstra uma imagem de uma cidade com ruas, uma garagem de madeira, carros pequenos e carros de maiores dimensões oferecidos por uma criança da sala.

A área da música está recheada de instrumentos musicais convencionais e não convencionais. Nos convencionais contam com: pandeireta, sinos, xilofone, reco-reco, tambor, sininho, etc. Nos instrumentos não convencionais existem, por exemplo, embalagens de iogurtes com pedras. Todos estes instrumentos estão num armário da altura das crianças.

A quarta área é a da informática e esta possui um computador com colunas. No computador podemos encontrar jogos de pintar. “Sabendo que as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária ...” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93)

Na área do faz-de-conta, que as crianças se referem como a área da casinha, têm a oportunidade de representar vários papéis no seu quotidiano envolvendo em atividades de exploração e imitação (Hohmann & Weikart, 2004). É constituída por móveis de tamanho reduzido que aludem a uma cozinha e a um quarto: um roupeiro, uma cama, uma cómoda, uma mesa com quatro cadeiras, uma pia, um armário da louça, e um fogão. Os materiais mais pequenos como os copos, talheres e pratos são de plástico enquanto os tachos e a fritadeira são

de alumínio a aludir os reais. Na comoda ao lado da cama podemos encontrar disfarces, uma peruca e roupa antiga. Este espaço potencializa o jogo simbólico, a comunicação e a expressão de sentimentos.

A área da biblioteca reúne um quadro, uma estante com cerca de 10 livros, almofadas e um castelo. Nesta área faziam parte também os fantoches que se encontravam numa caixa no chão de livre acesso às crianças. Esta era uma área que continha algumas crianças, onde as mesmas simulavam a leitura de histórias ou contavam aos amigos.

A área das ciências usufrui de vasos de plástico vazios, uma balança de plástico, uma pequena estufa, lupas, jogos de imanes. Esta área deve ser mais dinamizada, para que as crianças tenham em atenção os cuidados com a natureza.

A nona área é a da escrita e dispõe de variados materiais. Para as artes visuais as crianças podem contar com: canetas de filtro de maior grossura e de menor, lápis de cera grossos e finos, lápis de cor, lápis de carvão, plasticina, rolo para a plasticina, cortador de plasticina, formas, folhas brancas, escantilhões, régua, canetas azuis e pretas e materiais reutilizáveis como lã, tecidos, rolinhos, etc. Para criarem as suas obras tinham mesas redondas que poderiam utilizar. Neste espaço as crianças concretizam atividades de desenho, modelagem e pintura. Esta área permitia a elaboração de diferentes tipos de expressão plástica como o desenho, a colagem e a modelagem. Todos os materiais encontravam-se ao nível das crianças para um manuseamento autónomo.

Por fim, na área da pintura as crianças usufruem de um cavalete com prateleira para colocar as tintas. Para a realização desta atividade também contam com pinceis. As tintas são de variadas cores e as folhas de tamanho A3 para pintarem livremente. Os materiais estavam à disposição das crianças criando deste modo, uma capacidade de autonomia. Neste espaço as crianças desenvolviam a pintura, pois era específico apenas para esta arte.

As crianças passam por todas as áreas, mas demonstram mais interesse na área do faz de conta, da pintura e da escrita. A área que menos frequentam é a área das ciências e a área da música.

Por fim, o espaço exterior é de fácil alcance para o grupo, pois existe uma porta na sala que dá acesso direto. Este espaço é de uso exclusivo para as crianças EPE, porém é reduzido para a quantidade de crianças que existem. Aqui não encontramos espaço verde e os recursos disponíveis são reduzidos,

sem terem em conta o interesse das crianças. Porém, este espaço “É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 212). É um espaço que tem variadas potencialidades, mas as que mais se destacam é a interação social e o contacto e exploração com materiais naturais. Contudo era impossível para as crianças explorarem materiais naturais como terra, plantas, pedras, etc. porque todo o espaço era feito de tijoleira. Deste modo, como iniciativa para o melhoramento do espaço e como atividade que fez parte do projeto, foi desenvolvida uma pequena horta no espaço exterior. Evidenciou-se um interesse pela construção da mesma e mais tarde pode-se observar que as crianças, no recreio explicavam às outras salas o que tinham plantado.

Relativamente à rotina diária do grupo consiste na organização do tempo e esta deve ser flexível. A rotina realizada por este grupo está de acordo o modelo *High/Scope*. “a rotina diária do programa *High/Scope* consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 224) A mesma iniciava-se logo de manhã (9h) com o acolhimento onde as crianças sentam-se no tapete para cantarem os bons-dias. Ainda nesta fase as crianças tinham as tarefas de: eleger o chefe do dia através de uma canção, marcar as presenças, inscrevem-se nas áreas de interesse e por fim contam o que fizeram no fim-de-semana ou o que lhes aconteceu no dia anterior. Por vezes, quando as atividades se estendem de um dia para o outro, a diáde recorria ao diálogo para as crianças relembrares-se do que aconteceu no dia anterior. Posteriormente, as crianças dirigem-se à casa de banho, após realizarem a sua higiene voltam para a sala para comerem o lanche da manhã. Seguidamente, dirigiam-se ao espaço exterior exceto se o tempo não o permitisse, assim sendo as crianças ficavam na sala de atividades. Na segunda parte da manhã as crianças realizam atividades ou brincavam nas áreas de interesse. Para finalizar, a rotina da manhã as crianças seguiam para a casa de banho para realizarem a sua higiene pessoal para seguirem para o almoço na cantina. No tempo de almoço as crianças aproveitam o espaço exterior ou a sala de atividades.

Na rotina da tarde começa 13h30, as crianças realizam atividades ou brincam nas áreas de interesse. Por fim, às 15h15 as crianças fazem o lanche da tarde para de seguida se dividirem em dois grupos. O primeiro grupo dirige-se para o pavilhão e o segundo para o portão para serem entregues aos seus respetivos familiares. A rotina já é conhecida por todo o grupo, mesmo pelas crianças com NAS. Na quinta-feira e sexta-feira têm as AEC de educação musical e educação física, respetivamente.

Por fim, o clima vivido na sala era de confiança, segurança, empatia, e conforto promovendo interações entre crianças e adultos. A relação adulto-criança é construída diariamente, pois o adulto tem a responsabilidade de proporcionar segurança, afeto, respeito e escutar a criança. Com o crescimento desta relação a vida quotidiana de todos torna-se mais espontânea, natural e acessível.

Em relação à interação criança-criança estas relacionam-se de forma positiva umas com as outras. Quando gerado um conflito as crianças dirigem-se à educadora ou estagiárias para ajudar a ultrapassá-lo. Por sua vez, os adultos incentivavam o uso do diálogo e da escuta do outro para se resolver o conflito.

Podia-se observar estes dois tipos de interação nas reuniões de grupo realizadas todas as quartas-feiras. Neste momento as crianças entusiasmavam-se para apresentar as suas ideias, porém não se respeitavam umas às outras o que tornava por vezes difícil entender o que cada uma pretendia “Na Pedagogia-em-Participação a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros.” (Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011, p. 33). Os alunos que não participavam autonomamente era lhes solicitado que se expressassem sobre o assunto, pois é “O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si.” (Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011, p. 33).

Em suma, conhecer e compreender o ambiente educativo, tendo em conta as características aqui referidas (grupo, espaço e tempo), foi crucial para o desenvolvimento de práticas significativas

3.Caracterização do Contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico

A prática educativa desenvolvida pelo par pedagógico no 1º CEB ocorreu numa turma de 4º A ano, constituída por 20 alunos, dos quais oito são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino. Esta turma comporta alunos com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Constatou-se ainda que existem duas crianças que tem nacionalidade ucraniana. Segundo a professora cooperante, o grupo não sofreu qualquer alteração na mudança de ano mantendo-se inalterável. As informações supracitadas foram retiradas pela diáde a partir da observação direta realizada ao longo da PES. Foram também utilizados instrumentos de recolha como: registo de informações sob a forma de Diário de Bordo, documentos legais, Plano de Trabalho de Turma (PTT) e questões informais realizadas à professora cooperante. Estas informações foram essenciais para a realização de práticas sustentadas nos interesses e necessidades dos alunos.

A turma apresenta um grande interesse e curiosidade em aprender. A maioria dos alunos trabalha de forma ativa, comprometida e não revelam dificuldades significativas na aquisição de conteúdos, alcançando bons resultados. Porém, é um grupo que necessita de maior autonomia, maturidade e aceitação do erro. Apresenta um maior interesse pela disciplina de matemática e do mesmo modo, melhores resultados à mesma. Este quadro revela que a motivação que os alunos sentem pela área da matemática faz com que tirem melhores notas a esta disciplina, visto que se sentem predispostos a aprender mais. O interesse de aprender resulta da utilização de metodologias ativas que colocam o aluno no centro tornando-o autónomo e responsável pelas suas próprias aprendizagens. São alunos que não necessita de diferenciação pedagógica, mas condira-se relevante estimular a articulação curricular por forma a não se centrarem apenas numa área. Como qualquer outra área, a matemática pode ser encontrada em todas as áreas do conhecimento, pelo que poderá ser um começo para trabalhar outras áreas.

Para além, das componentes curriculares também demonstram grande interesse nas Atividades de Enriquecimento Cultural, pelo que estamos perante uma turma curiosa, interessada e dinâmica o que nos desafia para práticas

inovadoras e mais complexas, voltadas para uma aprendizagem por resolução de problemas, investigação

Acresce que a maioria dos alunos apresenta um discurso razoável, porém é de salientar que existem dois alunos que aplicam um vocabulário mais elaborado e outros, poucos, que apresentam dificuldades no discurso, na apreensão do sentido de certas palavras e na compreensão do vocabulário. Justifica-se porque estes últimos são filhos de pais ucranianos, porém a diversidade cultural enriquece o grupo e estimula diálogos que relatam histórias da terra natal. Estas histórias são, muitas vezes, alavancas que facilitam o debate de alguns temas alargando assim o conhecimento a todos. Assim, realçamos que o grupo é heterogéneo nos seus níveis de desenvolvimento de aprendizagens, autonomia e personalidade, fazendo com que existam ritmos variados de trabalho e aprendizagens. Este contexto impõe planificação com momentos de diferenciação pedagógica e outras estratégias e recursos didáticos que estimulem a aprendizagem dos grupos, pois de um modo global existem dois grupos distintos na turma, sendo um mais autónomo, empenhado e exige um trabalho de nível mais complexo, outro integra alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos, pois também são mais imaturos e se distraem com muita facilidade, não conseguem concentrar-se por um período de tempo habitual, para além que desistem facilmente quando encontram um obstáculo, demonstrando insegurança e falta de conhecimentos dos conteúdos. Assim sendo, carecem de uma orientação mais precisa e regular da docente cooperante, necessitando de um apoio mais individual e de reforço positivo constante para continuarem a realizar exercícios propostos. Usualmente estes alunos com ritmos menos aguçados de aprendizagem solicitam a presença do par pedagógico para realizarem os trabalhos, enquanto os alunos com ritmos mais avançados pedem auxílio quando efetivamente necessitam ou para uma revisão rápida do que já efetuaram. A professora cooperante realiza desta forma, uma diferenciação pedagógica atribuindo aos seus alunos "... o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações" (Tomlinson, 2008, p.35). Este facto desafia-nos para aulas complexas, mas também criativas por forma a dar resposta a este dilema (cf. Capítulo III).

A maioria dos alunos não tem qualquer problema de saúde, mas registam-se dois casos. O primeiro é de um aluno que tem fraca audição usando um aparelho

auditivo. O segundo é de uma aluna que tem paralisia cerebral que afeta a sua locomoção e os membros superiores. A mesma utiliza um andarilho para se deslocar e frequenta diariamente a fisioterapia. A aluna está abrangida pelo DL 3/2008 que afirma que o professor e a escola devem promover a igualdade de oportunidades. Esta criança não beneficia de apoio por parte da Educação Especial, porém a professora cooperante implementa medidas educativas delineadas no seu Programa Educativo Individual. Neste caso a aluno tem um apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação e por fim carece da ajuda de produtos e tecnologias de apoio. De futuro teremos em atenção estas características particulares, quer de âmbito organizacional, local onde se sentam, quer de conteúdos e desenvolvimento de competências e atitudes.

Destacam-se, ainda, quatro crianças com ritmos mais lentos de aprendizagem. Duas delas são gémeas e apresentam grandes dificuldades na oralidade, na escrita e compreensão de certas palavras portuguesas. Isto deve-se ao facto de terem pais ucranianos, com referido acima, que falam com eles em ucraniano e pelo facto de estudarem, no fim de semana, numa escola ucraniana, sendo que o único sítio que falam português é na escola com os amigos. Talvez este facto seja promotor da falta de concentração que demonstram, da imaturidade e falta de confiança, pelo que desistem ao primeiro obstáculo que encontram necessitando constantemente de reforço positivo para realizarem os exercícios propostos. A terceira criança apresenta dificuldades a níveis espaciais tendo complicações, por vezes, na realização de certas fichas quando as mesmas apresentam tarefas de ligar. É distraído e não consegue resolver um problema de matemática que envolva dois tipos de operações, perdendo-se a realizar o mesmo. Por fim, a última criança tem problemas de concentração e de aprendizagem, apresenta uma necessidade de atenção constante, mostrando-se por vezes imaturo e irresponsável. É uma criança que se sente frustrada rapidamente e necessita de uma constante atenção para realizar os exercícios propostos. Os pais desta criança estão separados e tem guarda partilhada, fazendo com que a criança passe uma semana na casa de um e a próxima na casa de outro. Temos consciência que as diferenças entre os alunos devem ser valorizadas, que nem todos têm de fazer a mesma coisa, com os mesmos materiais e ao mesmo tempo, pelo que

pretendemos desenhar medidas de diferenciação pedagógica com a fim de atenuar dificuldades iminentes e estimular a aprendizagem.

Visto que a turma apresenta uma grande heterogeneidade em ritmos de aprendizagem e de realização de tarefas é necessário que se realize uma planificação diferenciada dando lugar para todos se desenvolverem. Assim, o par pedagógico deve realizar tarefas complementares para as crianças que tem um ritmo elevado, estimulando ainda mais o seu desenvolvimento, e para as que revelam um ritmo mais lento deve utilizar recursos e estratégias que facilitem a compreensão dos conteúdos e estimulem a autonomia. Deste modo, a díade quer valorizar todas as crianças adotando estratégias que valorizem a pessoa e as suas potencialidades, para que a prática educativa realizada sempre seja enriquecedora tendo como alicerce as necessidades e interesses das crianças. Estes são os pontos fulcrais de um currículo de base humanista, que tem como núcleo o aluno. Foi desenvolvido um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que respeita o aluno como um ser humano que tem capacidades, valores e princípios dos quais a escola tem o propósito de ajudar a desenvolver. É um documento legal que visa uma escola inclusiva para todos através “do desenvolvimento de iniciativas e ações orientadas para assegurar uma educação de qualidade para todos as crianças e jovens.” (Oliveira-Martins, 2017, p. 7).

Ao longo da PES, a observação foi uma forte aliada para identificar quais eram os interesses e necessidades de cada criança e, posteriormente, elaborara planificações que fossem ao encontro das mesmas. A reflexão, de forma colaborativa, também foi uma mais valia pois, permitiu a criação de um ambiente favorável à construção de novas aprendizagens e de uma constante evolução das práticas educativas.

A prática educativa não depende só das características de cada aluno, mas também de conhecer o contexto extracurricular em que cada um está inserido, principalmente as famílias. Esta turma, é proveniente de famílias de um nível socioeconómico medio baixo, dos quais seis alunos beneficiam dos auxílios económicos da Câmara Municipal (quatro do escalão A e dois do escalão B). A maioria dos alunos vivem com ambos os pais, mas registam-se sete casos de alunos com pais divorciados em que dois deles têm guarda partilhada, os restantes vivem com a mãe.

Relativamente às interações adulto-criança, criança-criança e aos comportamentos sociais, a maioria das crianças são muito participativas,

intervindo autonomamente. Mesmo falando de crianças bastante sociáveis e comunicativas, estas apresentam problemas em comportamentos sociais como a aceitação do erro, pois são competitivos entre eles, criando conflitos. Os mesmos são geridos pela professora cooperante que democraticamente, através da escuta de todos os intervenientes, auxilia na reconciliação. Para colmatar este problema adotou-se estratégias promotoras do trabalho colaborativo e de Formação Pessoal e Social. Procurou-se desenvolver práticas educativas que estimulem um trabalho de grupo ou de pares como *Webquest*, investigações e apresentações. Para que não houvesse conflitos impôs-se a regra anti-protesto: o grupo que protestasse eram retirados pontos, obrigando desta forma os alunos a falarem e resolverem o conflito na hora. Foram formas de desenvolver competências sociais e colaborativas que os alunos necessitam.

A relação com a família é um ponto importantíssimo para o desenvolvimento das crianças, deste modo, salienta-se a relação que a professora cooperante tem com a família. A mesma tem disponibilidade total para o atendimento individual aos encarregados de educação, manifestando uma constante preocupação nas dificuldades e necessidades de cada criança e no desempenho das mesmas.

As crianças demonstravam um grande respeito pela perseveração dos materiais. Têm o cuidado de manter os seus materiais arrumados em cima da mesa e sabem onde a professora guarda os recursos nos armários dando-lhes assim total liberdade de irem buscar quando necessitam. Como já foi referido as crianças têm tarefas de mês a mês que incluem a distribuição e recolha de material/ fichas, distribuição dos cadernos, distribuição dos manuais, recolha e entrega dos trabalhos para casa, a pagar o quadro, escrever a data no quadro, responsabilidade sobre a arrumação e limpeza da sala de aula, responsabilidade sobre o tempo de almoço na cantina e por fim o delegado de turma. Estas tarefas dão á criança uma sensação de autonomia e responsabilidade tornando-os participantes ativos, e contribuindo para a sua valorização perante os colegas, da mesma maneira que aumenta a sua autoestima.

O contexto educativo é a expressão das intenções do professor onde tem de existir um ambiente estruturado para que as crianças se sintam seguras e bem, pois reflete o desenvolvimento e desempenho pessoal da mesma. Na sala podemos observar duas paredes que têm janelas de grandes dimensões que deixa a luz natural iluminar o espaço. Porém, pela arte da manhã o sol incide

numa janela o que deixa os alunos desconfortáveis, deste modo, foram colocados estores que impede a luz de passar. No inverno esta sala está equipada com um aquecedor para tornar o ambiente mais quente.

Tendo em consideração que a organização do espaço é fundamental para o desenvolvimento de todos “um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 76), a sala é constituída por 12 mesas e 24 cadeiras, sendo que as mesas estão colocadas em pares para formarem um grupo de quatro crianças, que se dispõem nas mesas de forma a que nenhuma fique de costas para o quadro ou para a professora. As mesas e os grupos também estão dispostos de modo a que a professora e as crianças possam circular livremente pelo espaço e deste modo, todos terem acesso uns aos outros. Este desenho organizativo da sala revela um ambiente menos transmissivo e mais partilhado e colaborativo. Visto a dar continuidade ao trabalho cooperativo utilizou-se estratégias e recursos inovadores que visam a mesma metodologia.

A professora cooperante muda com regularidade a organização da sala de aula para adaptar as dinâmicas de todos os grupos e as necessidades de cada um. Esta estratégia tem como objetivo desenvolver as capacidades de respeito e a autonomia de cada um. Por fim, também é importante salientar que a professora cooperante trabalha com a metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia é “...uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança...” (Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011, p. 49). O trabalho colaborativo consiste em todos trabalharem para um objetivo em comum que traz benefícios individuais e coletivos. Os alunos trabalham em conjunto para desenvolver as suas aprendizagens e dos elementos do grupo. Este método é o oposto da competitividade que era algo que se tenta ultrapassar com a turma. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999)

No que se refere aos recursos disponíveis na sala de aula, verificou-se a existência de um quadro branco e um quadro interativo, situado de frente para os alunos. O quadro interativo é utilizado diariamente, pois é neste recurso que a professora escreve o sumário, faz resumos de matéria e chama os alunos para realizarem fichas. Além disso, projeta os manuais escolares para que todos possam acompanhar o que se está a debater ou o que se está a realizar. No quadro branco o aluno responsável escreve a data do dia, a professora cooperante ainda utiliza este quadro para fixar mapas ou algo que necessite.

Para além disto, existe um computador na secretária da professora cooperante com acesso à internet e um projetor, sendo que estes recursos tecnológicos digitais podem estimular a criatividade e o processo educativo, pois é um fator motivador e potencializador de aprendizagens (Moreira, 2000). Para além do armário já referido existem mais dois, um para colocar os materiais recicláveis para as crianças realizarem os seus trabalhos manuais. No segundo armário podemos encontrar recursos didáticos suficientes para todos os alunos na área de matemática que permitem esclarecer de forma mais concreta o conteúdo. Fora da sala de aula existe uma área comum às duas salas e no mesmo encontra-se um lavatório ao nível dos alunos. Numa parte exterior existem as casas de banho divididas para meninos e meninas.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo este tem uma rotina diária que respeita os ritmos das crianças tendo com objetivo o seu bem-estar e as aprendizagens. É uma rotina pedagógica planeada pelo professor com intenções específicas. A rotina dá a sensação de conforto, visto que os alunos sabem o que se vai passar a seguir.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática educativa deve ser aperfeiçoada frequentemente pelos docentes, para que tal aconteça estes devem questionar-se e refletir constantemente sobre as suas práticas. Deste modo, asseguram a mudança nos contextos educativos em que estão inseridos. A metodologia de investigação-ação vai ao encontro desta prática educativa reflexiva e com uma proposta de mudança.

A metodologia acima referida tem como propósito a investigação do contexto educativo e pretende, melhorar a qualidade da ação, de todos os intervenientes, sendo por isso necessário investigar situações problemáticas (Esteves, 2008). Desta forma, o professor deve assumir um papel de “professor-investigador”, conceito referido por John Dewey na sua obra dos 30 anos. O docente deve ter a capacidade de se organizar perante um problema, questionar-se sobre a mesma, com o propósito de compreender a situação para depois obter uma solução (Alarcão, 2001). Desta forma, toda a prática educativa do docente tem

se basear na orientação, experimentação e investigação, pontos que visam melhor a qualidade da educação (Latorre, 2003). De acordo com Latorre, o aperfeiçoamento e transformação da educação passa pela investigação e formação como pontos fulcrais do currículo de um docente. Para tal, envolvem-se em atividades reflexivas e colaborativas, visto que todos pretendem alcançar o mesmo objetivo.

Desta forma, o professor tem de assumir um papel reflexivo, baseado na investigação, para haver uma maior compreensão da sua ação educativa. Deste modo, não pode existir uma separação entre teoria e prática, pois ambas são essências para a construção de uma dialética, que reforça a ponte entre conhecimento e ação. (Lopes da Silva, 2013).

Neste sentido, a metodologia de investigação-ação (I-A) tem um processo dinâmico constituídos pelas fases de: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Gómez, 1999). Estas mesmas etapas foram essenciais para a construção da prática educativa ao longo da PES.

Na investigação-ação é utilizada a reflexão sistemática sobre a prática educativa para que o problema seja solucionado da melhor maneira para todos os intervenientes. Para isto, todos têm de refletir, questionar e reformular para procederem a melhorias. A investigação realizada por esta metodologia processa-se em forma de espiral com um cariz dinâmico que potencializa a prática educativa informada. A cada novo ciclo o docente encontra novos fatores e necessidades dentro do seu ambiente educativo que tenta dar resposta, porém na tentativa de solucionar encontra um novo problema iniciando-se desta forma um novo ciclo. No caso da PES, os conhecimentos adquiridos eram refletidos individualmente e colaborativamente em par pedagógico em tríade e com a professora institucional, promovendo aprendizagens significativas devido ao seu caráter experimental, contextualizado e refletido (Silva, 1996).

Um dos benefícios que se destaca nesta metodologia é a intencionalidade transformadora, ou seja, o docente transforma o seu ambiente educativo de forma a colmatar as necessidades dos seus alunos contribuindo para atender as especificidades de cada criança e promover estratégias pedagógicas que visam aprendizagens significativas (Latorre, 2003).

A observação é uma estratégia chave para o desenvolvimento profissional de um professor/educador. É a partir desta que o mesmo pode melhorar as suas práticas tendo em conta o *feedback* dos comportamentos e acontecimentos.

Estes consistem no ponto de partida para a melhoria da prática profissional pois é “um processo de percepção, interpretação e registo sistemático da conduta que implica uma tomada de decisões continua, útil em todas as situações em que interagem alunos, professores ou ambos entre si.” (Anguera, 1991, citado por Diogo, 2015, p.22). Esta etapa foi fundamental para a intervenção pedagógica (Estrela, 1984), pois é transversal a todas as etapas do percurso de investigação. A observação contextualizada das crianças, concebe conhecimentos reais e concretos que facilitam na averiguação das necessidades e interesses das crianças.

No sentido de perpetuar as informações recolhidas do campo da observação, foram elaborados alguns instrumentos de observação, dos quais manuscritos como um diário de formação, grelhas de observação, registo fotográficos e audiovisuais. O registo diário permitiu que fossem identificados problemas e necessidades a serem resolvidos, através da reflexão em tríade e com a professora institucional. O diário tem o propósito de descrever detalhadamente o que aconteceu durante a prática ou/e conter reflexões do próprio docente/educador. Este instrumento auxilia a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real. Foi um instrumento fulcral para ambos os níveis educativos, visto que possibilita a retrospectiva de algumas práticas permitindo o acesso a significados às informações e conhecimentos construídos (Sá-Chaves, 2005).

Segundo Estrela podemos subdividir a observação em três: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista. Na observação naturalista, o observador procura registar exaustivamente todos os acontecimentos e comportamentos da sala de aula. Utiliza, muitas vezes como instrumentos o gravador e o vídeo para que a observação do conteúdo seja mais pertinente. Neste tipo de observação o observador não pode dar a sua opinião, para não influenciar o que já foi visto.

Na observação ocasional o observador seleciona os comportamentos que quer registar ou enfatiza algum aspeto de uma situação de ensino-aprendizagem. Depois de isolar o que quer observar este deve ser descrito detalhadamente para que de seguida sejam realizadas induções ou previsões acerca da situação. Na supervisão este tipo de observação é o mais utilizado, pois, após identificado o problema deve-se seguir a elaboração de um plano para a solução ou investigação do mesmo. Quando a observação é realizada em

supervisão esta pode ser acompanhada de um guião realizado pelas estagiárias onde a supervisora tem um resumo da prática e quais serão as dificuldades dos estagiários. Este guião é importante tanto para a supervisora, mas também para os estagiários que o realizem deixando claro para todos o que consideram que devem melhorar.

A observação sistemática obedece a um plano prévio onde é definido o que se quer observar. Nestas observações podem ser criados instrumentos próprios para a análise de variados aspetos do desempenho dos comportamentos. Cada comportamento individual é objeto de um registo rigoroso.

Assim sendo, todas as observações realizadas juntas com as reflexões desenvolvidas atribuem sentido à segunda etapa desta metodologia de investigação, a planificação. Segundo Diogo, a planificação está associada à previsão, logo tem como propósito antever como a atividade pedagógica vai decorrer “(...) a planificação orienta a acção futura...” (Diogo, 2015, p. 64). O processo de planificação passa por apresentar um conjunto de ideias, conhecimentos ou experiências que criem sentido para o processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, estes conhecimentos devem possuir um fim ou propósito educativo. Para que a planificação seja adequada deve reunir objetivos, recursos e estratégias adequadas ao contexto educativo, com base nas informações obtidas da observação. Ambos os modelos de planificação dos dois níveis educativos, apresentaram uma conexão entre práticas para tornar as aprendizagens significativas o que permitiu uma construção articulada dos saberes. (Lopes da Silva, et. al., 2016). Tendo em consideração o paradigma construtivista que guiou as práticas educativas realizadas, a planificação surgiu como um elemento de orientação da ação (Arends, 2008), tendo em conta a sua flexibilidade e o inesperado, pois a “situação não pode ser prevista em toda a sua complexidade” (Woods, 1995, p. 132). Pretende-se valorizar o imprevisto, visto que auxilia na construção e reconstrução de conhecimentos e ações. Por vezes, os imprevistos consistiam numa mudança de interesse das crianças e onde as mesmas concebiam ideias para uma prática diferenciada.

Salienta-se, o processo de reflexão, que oferece oportunidade aos docentes “(...) para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 1). A reflexão tem como objetivo criar uma distância do que já passou e do que irá acontecer e “(...) ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 2013, p. 175). É junto com este conceito que o

docente melhora a sua prática educativa, pois deve refletir quando está a planificar a ação para não correr o risco de realizar atividades que não sejam adequadas às crianças. Segundo Alarcão (2013), a reflexão deve também ser praticada quando a ação está a decorrer, pois, como já acima referido, existem imprevistos que o docente tem de saber lidar. Com a reflexão pretendesse que o professor reestruture a sua ação de forma a progredir profissionalmente “Pode dizer-se que a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjectivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7). Como a reflexão é por vezes uma autoavaliação não podemos descartar a ideia da colaboração entre docentes.

Desta forma, para enriquecer o processo educativo, foram elaborados guiões de pré-observação como instrumentos de reflexão anteriores a ação e ainda narrativas individuais. As narrativas são relatos realizados por docentes ou estagiários, onde os mesmos, escrevem e refletem sobre a sua prática profissional. Esta estratégia permite que o docente/educador usufrua de um diálogo com ele próprio e com as suas ações. As narrativas podem ser instrumentos de avaliação formativa e sumativa e promovem a reflexão sobre a ação. O uso das mesmas pode “...contribuir para a avaliação e reconstrução permanentes dessas actuações.” (Amaral, M., Moreira, M. e Ribeiro, D., 1996, p.107).

Por fim, temos a etapa de avaliação que decorre do desenvolvimento da ação e do questionamento sobre a prática. Este processo teve como base os dados recolhidos acerca das aprendizagens realizadas pelas crianças. É uma etapa que visa a reformulação de práticas educativas futuras, no sentido de atender as necessidades e interesses das crianças que de forma imprevista apareceram. (Arends, 2008). De acordo com DL nº 176/2014, de 12 de dezembro a avaliação que mais se adequa ao percurso realizado na PES é a avaliação formativa tendo em conta o seu carácter sistemático e contínuo.

Em suma, ao longo da prática educativa tentou-se manter uma postura de observação e de reflexão, tendo em conta a avaliação da planificação que proporcionam o desenvolvimento de práticas educativas mais adequadas a todas as crianças (Latorre, 2003) o que vai ao encontro da I-A. Uma metodologia adequada ao contexto de PES, pois permite a um docente em formação inicial, ter uma relação entre a teoria e a prática, onde o mesmo pode

experimental o que idealizou e obtendo resultados que depois de analisados contribuem para uma melhoria das suas práticas e do seu perfil profissional.

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

No presente relatório de estágio, já foi apresentado o quadro conceptual, teórico e legal que sustentaram a prática educativa e a construção deste capítulo. Neste capítulo o leitor depara-se com a relação entre teoria e prática que é desejável na formação dos docentes numa perspectiva construtivista, visto que o conhecimento teórico auxilia a prática. Houve oportunidades de reflexão sobre os modos de ensinar e de aprender, o que consiste num processo formativo fundamental para construção do perfil de cada docente.

Deste modo, o presente capítulo expõe uma descrição da ação educativa em contexto de estágio, bem como uma análise crítica e reflexiva das estratégias e metodologias utilizadas. O leitor também pode observar diversas dimensões como o processo e o resultado das aprendizagens, emoções e motivações. O capítulo está dividido em dois pontos que refletem as diferentes ações educativas desenvolvidas tanto do EPE, como no 1.ºCEB.

1.AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Considerando que a PES desenvolvida foi um processo reflexivo e crítico que levou a uma “prática autocrítica” (Vieira, 2005, p. 135). A reflexão ligada com a observação permitiu que as práticas realizadas fossem baseadas nos interesses e necessidades das crianças, tornando-as eficazes, promotoras de um desenvolvimento holístico e relevantes para o desenvolvimento de cada criança.

As práticas realizadas na EPE tiveram sempre como ponto fulcral as necessidades e interesses das crianças, sempre uma referência presente no momento da realização da planificação. Fundamentou-se então deste modo, a ação realizada com as crianças, visto que este binómio (necessidades-

interesses), “são as intenções das próprias crianças- os seus interesses e desejos- que as impellem para se envolverem numa série de acções que as leve em direcção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251). Estes devem constituir uma experiência educativa que deve se ir tornando complexa, promovendo a superação de dificuldades (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho, et al., 2013).

No decorrer da intervenção no contexto, foram articulados os conhecimentos teóricos e legais adquiridos na formação com a prática educativa realizada, demonstrando, deste modo, que a teoria e a prática articulam-se. A PES é um período fundamental para completar o processo formativo, desenvolvendo nos estagiários novas competências e conhecimentos pessoais e profissionais. Os conhecimentos foram construídos através do diálogo e reflexões constantes entre pares pedagógicos, a educadora cooperante e a supervisora institucional desenvolvendo deste modo, um trabalho colaborativo. A colaboração profissional é um pilar central do trabalho dos educadores de infância e professores. Quando os mesmos valorizam o trabalho colaborativo existe um crescimento profissional, pois há uma interação que permite partilhar as experiências, receios e erros, com o intuito de interajuda e melhoramento profissional. O trabalho colaborativo é um processo ativo e participativo “... o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann, 2011, p.130). Ou seja, os membros deste grupo ajudam-se, trabalham em conjunto, para atingirem objetivos comuns, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia das mesmas na prática educacional. Ao praticarem o trabalho colaborativo os adultos estão em constante aprendizagem e constroem novas estratégias para apoiar o desenvolvimento de cada criança. Deste modo, a PES foi concretizada neste espírito de interajuda entre as docentes estagiárias, educadora cooperante e supervisora institucional. A prática educacional das docentes estagiárias foi um processo cíclico sustentado na observação, planificação, ação, avaliação e na constante reflexão.

Todas as atividades desenvolvidas na PES tiveram como base a observação e a reflexão, que se refletiu na construção das planificações adequadas aos interesses, necessidades e motivações do grupo, criando, deste modo, uma prática consciente e intencional (Zabalza, 2001; Fisher, 2005; Hohmann & Weikart, 2011). Para que todas as atividades realizadas fossem ao encontro das

necessidades e interesses de todos foi necessário utilizar a estratégia de atenção individualizada, onde através do diálogo e contactos individuais, reuniões e tempo das áreas, para uma abordagem individual (Zabalza, 1998). Esta abordagem representa a visão da criança como ser singular que aprende de forma própria através das suas potencialidades particulares, cabendo ao educador estimular e apoiar as aprendizagens, segundo as características de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Para além da observação individualizada foi essencial escutar os *feedbacks* da educadora cooperante, da supervisora institucional e do par pedagógico de forma a realizar atividades significativas para as crianças.

Para além das planificações estarem de acordo com os interesses e necessidades das crianças é necessário que as interações adulto-criança sejam desenvolvidas. É um fator primordial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, permitindo que estas fortaleçam laços afetivos e demonstrem segurança para realizar as atividades (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). Todas as atividades integram-se nas três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e da Área do Conhecimento do Mundo. Para um desenvolvimento holístico, tendo em conta os ritmos de aprendizagem e que estamos perante sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem a articulação das várias áreas e domínios de conteúdo foram importantíssimas para uma melhor aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Desta forma, foi essencial trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto que coloca a criança no centro da aprendizagem isto porque “... é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças ...” (Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011, p. 49). O projeto realizado com e pelas crianças iniciou-se no decorrer de uma atividade. A mesma consistia na construção de um gráfico que tinha como objetivo descobrir qual era o animal preferido do grupo. O mesmo foi construído a partir de papel cenário, caneta de filtro e imagens de animais pintadas. A estrutura do gráfico foi realizada com as crianças a partir de um diálogo, onde o grupo era dizia como realizar o gráfico junto com a educadora estagiária. Posteriormente, à realização pictograma surgiu a análise e uma pequena investigação sobre o que cada animal comia. O momento de estudo do

gráfico “... tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano (...) proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico.” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 59). Já a pesquisa foi realizada no computador em grande grupo recurso que proporciona um trabalho e comportamento colaborativo (Vasconselos, 2005). No decorrer da análise do gráfico e do animal, vaca, descobriu-se que o grupo considerava que a mesma se alimentava de leite. De seguida, foi realizada uma pequena investigação que demonstrava que a vaca era herbívora e que produzia leite. Logo de seguida, surgiram, por parte das educadoras estagiárias perguntas como: “Que animais existem na quinta?”. As respostas a esta pergunta eram uma junção de animais da selva com os da quinta o que levou a uma reflexão em tríade sobre uma nova necessidade de exploração dos animais da quinta. Nos dias seguintes o grupo apresentou uma enorme curiosidade em conhecer os animais da quinta e o que existia na mesma. O diálogo estabelecido com as crianças cerca do assunto impulsiona diferentes formas de pensar acerca do tópico abordado, que emergem da comunicação e partilha de conhecimentos entre o grupo de crianças. Para responder a esta curiosidade foi colocado à disposição das crianças livros e o computador para pequenas investigações. A procura de respostas para as questões conduziu à necessidade de pesquisa, desta forma foram dispostos recursos como livros e um computador para realizarem uma pequena investigação a partir de imagens e de pequenos textos lidos pelas docentes estagiárias. O processo de pesquisa promove competências investigadoras e autónomas de construção do próprio conhecimento.

Neste sentido, foi um momento rico em partilha de saberes e de aquisição de novos conhecimentos, promovendo-se a participação ativa através do interesse da criança (Oliveira-Formosinho, 2007). Nota-se que a reflexão na ação assume um papel importante na ação desenvolvida pelo docente que teve em conta os interesses e motivações do grupo no momento, impulsionando oportunidades de escuta e participação num ambiente de aprendizagem.

Posteriormente, surgiu a planificação e o desenvolvimento do projeto, as crianças, em conjunto, com a educadora cooperante e as docentes estagiárias, planificaram o que gostariam de construir na quinta e o que queriam aprender sobre o tema. Na construção da planificação foram empregues os planos mencionados na reunião de grupo pelas crianças. A valorização por parte do adulto das ideias das crianças, leva a que estas se sintam melhor consigo

mesmas aumentando a autoestima. Para além de que a escuta das opiniões de todos leva a um clima favorável de segurança e participação.

De seguida foram executadas as planificações desenvolvidas. Neste sentido, cabe ao educador proporcionar recursos e estratégias adequadas ao grupo e ao tipo de trabalho que vai desenvolver com o mesmo para potencializar a curiosidade e o espírito crítico (DL nº241/2001, de 30 de agosto). Logo no início da construção foi questionado ao grupo que nome queriam dar ao projeto que estavam a desenvolver. As crianças intitularam o projeto como a “Quinta dos Animais” devido ao nítido interesse que partilham por estes e porque mostraram um grande interesse em construir animais, realizando ao todo cinco animais. De seguida, a estrutura da quinta foi idealizada para que os mesmos não pudessem sair da quinta, mostrando deste modo, os cuidados que as crianças tinham com os animais.

Como já acima referido, as crianças demonstraram uma grande motivação na construção da quinta. Todos os elementos eram construídos em grandes dimensões e/ou em três dimensões. Foi criada desta forma uma nova área dentro da sala de atividades. As crianças tiveram a oportunidade de construir uma cerca, um celeiro, árvores, animais (uma vaca, um burro, um porco, uma galinha, um galo e pintos), um ninho e por fim, um trator. Cada objeto que foi construído a partir de materiais variados e técnicas diferentes, por exemplo a cerca foi criada a partir de caixas de frutas. As crianças pintaram o fundo das mesmas com cores variadas, que segundo as mesmas eram as cores que gostavam. Desta forma, as crianças puderam demonstrar a sua criatividade e o seu juízo de valores sobre o que construíram. Notou-se que a maioria das crianças se sentiram realizadas com o que tinham desenvolvido demonstrando com orgulho qual era a sua caixa. De seguida, as crianças delimitaram o espaço que pretendiam utilizar e cada uma, em conjunto com as educadoras estagiárias colocaram a caixa que lhes pertencia com o fundo pintado para fora. Como as crianças iriam utilizar esta área, necessitavam que as caixas tivessem bem presas, pois era um caso de segurança. Desta forma, iniciamos o processo por utilizar cola quente, porém não foi a melhor solução para prender as caixas umas às outras, visto que se soltavam facilmente. De imediato tentou-se uma segunda opção que passava por amarrar as caixas umas às outras com corda, o que fortaleceu realmente a estrutura da cerca. Posteriormente de tudo colocado no sítio pretendido os alunos avaliaram “o impacto das decisões adotadas.”

(Oliveira-Martins, 2017, p. 21), e não estando ainda ao gosto dos mesmos desenvolveram uma nova ideia, a construção de um portão. Ainda no mesmo dia construí-se o portão a partir de dois fundos de caixas de fruta que tinham sobrado. O grupo pintou as portas de azul de um lado e do outro e em conjunto com as educadoras estagiárias amarram as portas às caixas.

A segunda construção foi o celeiro a partir de caixas de cartão de grandes dimensões, as quais foram desmontadas, para serem pintadas através da técnica da carimbagem. Primeiramente foi refletido em grande grupo o lugar de construção do celeiro, e as crianças sugeriram que fosse dentro da cerca encostado a uma parede. Desta forma, iniciou-se por arranjar tubos para segurar o telhado, porém passado uns dias o teto veio abaixo. Entendeu-se a partir da experimentação que a técnica utilizada não foi a mais correta o que fez com que seja desenvolvida uma nova, agrafar o cartão á parede. Dada a fragilidade dos materiais e do espaço utilizado foi uma tarefa árdua, mas, ao mesmo tempo, relevante no processo desenvolvido. Como as crianças tinham variadas alturas o celeiro teria de ser acessível a todas para que pudessem entrar e brincar.

As crianças mostraram interesse em realizar árvores porque as mesmas, através das pesquisas, aperceberam-se que as quintas tinham árvores de fruto. Escolheram fazer macieiras, as docentes estagiárias fizeram o molde em cartão, da árvore e as crianças carimbaram e pintaram com tintas. De seguida, amassaram jornais e revistas e fizeram pequenas esferas que foram cobertas por papel crepe e algumas crianças preferiram pintar de vermelho as maçãs. No final foi colocado tanto nas maçãs como nas árvores velcro para que colocassem uma à outra.

De seguida, as crianças construíram os animais, onde se notou um maior entusiasmo. Os animais foram escolhidos pelas crianças através de uma votação, no sentido de apelar à responsabilidade, respeito pela opinião do outro e à capacidade de negociação. Através da pesquisa previamente realizada pelas crianças estas já sabiam alguns animais que existiam na quinta, e desta forma, quando se passou para a votação a maioria das crianças já tinha um animal que gostaria de construir. Mesmo assim, foi feito um pequeno levantamento dos animais que existiam na quinta de modo a que se relembresse e perceber se as crianças ainda faziam confusão com outros. A votação decorreu de forma democrática e ouviram-se todas as crianças, visto que os momentos de diálogo

proporcionam uma oportunidade significativa do desenvolvimento oral sendo que a comunicação “uma das maiores conquistas das crianças nos anos pré-escolares” (Viana e Ribeiro, 2014, p.9) devendo ser estimulada ao longo de toda a prática educativa. No final da votação tínhamos como animais: a vaca, o porco, o burro e a galinha. O primeiro animal a ser construído foi a vaca a partir de caixas de cartão. Primeiramente foi desenhado um molde em conjunto com crianças, onde as mesmas especificavam o formato do corpo da vaca, quais os seus membros, etc. De seguida, o molde foi pintado com tintas variadas pelas crianças. Depois de seca foi recortada por uma educadora estagiária por questões de segurança. Por fim, as crianças escolheram o sítio que a vaca poderia ocupar dentro da quinta. O molde do burro e do porco foram feitos em papel cenário com e pelas crianças. Os mesmos foram pintados com tintas, o burro com pinceis e o porco com as mãos. A galinha foi um dos primeiros animais construídos em 3D, a partir de jornais e revistas fizeram uma bola grande que consistia no corpo do animal e uma mais pequena para ser a cabeça e foram coladas uma à outra com cola quente e fita cola. Para finalizar a galinha as crianças pintaram e no final foi-lhe colocado um bico e uma crista feitos do mesmo material que o corpo. Vendo o resultado, as crianças aperceberam-se que faltava um galo. Em vez de construirmos um novo foi aproveitado um galo que existia na sala construído da mesma maneira que a galinha, construindo desta forma um fio condutor entre atividades e saberes. Para finalizar a família foram também construídos pintos a partir de caixas de ovos e mais tarde pintados e com cartolina foi feito um bico. Para a acompanhar a galinha e os pintos foi realizado um ninho, através de uma pequena caixa de cartão e com palha. As crianças acharam pertinente que o ninho ficasse dentro do celeiro. Por fim, foi executado o trator com três caixas de cartão de variados tamanhos. As crianças pintaram a caixa mais pequena e a média com tintas e na maior caixa fizeram colagem. Para as rodas do trator, foram feitos rolos de jornais e revistas, que foram colados ao mesmo. A satisfação e a motivação vivenciada foram evidências do desenvolvimento de inúmeras competências, ao nível da criatividade, da motricidade fina, da partilha e respeito pelo trabalho dos outros.

As crianças conseguiram idealizar uma quinta a partir de investigações e colocar em prática os conhecimentos obtidos desenvolveram desta forma um projeto criativo com sentido e contexto “recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade e estão dispostos a assumir riscos

para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação.” (Oliveira-Martins, 2017, p. 21).

Por fim, foi divulgado o projeto aos pais e à comunidade escolar. Para tal, foram concretizados convites que foram distribuídos por todas as salas e para os pais de cada menino. No dia da divulgação foi colocado um cartaz a convidar a comunidade a vir visitar a quinta. Para que as pessoas soubessem para que sala se deveriam dirigir foram colocadas no chão, pegadas dos animais a indicar o caminho até à quinta/sala de atividades.

No decorrer da construção da quinta foram desenvolvidas, atividades tanto dentro do projeto como fora. Porém gostaria de ressaltar algumas atividades que fizeram parte deste projeto. A primeira realizou-se passado uns tempos da votação dos animais, quando surgiu a oportunidade de levar para a sala de atividades uma galo/pinto verdadeiro. Todas as crianças puderam fazer festas ao animal e deste modo viveram “...experiências diretas e imediatas e retirar delas significado...” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 5). Considero que foi uma atividade que promoveu o crescimento intelectual, social e emocional.

A atividade seguinte encontra-se também dentro do projeto da quinta com o objetivo de desenvolver novos conhecimentos sobre o assunto, mas também dinamizar o espaço exterior da EPE. A atividade consistiu na realização de uma horta que surgiu na sequência de uma sementeira de feijões. Na atividade do feijoeiro as crianças demonstraram enorme motivação, desta forma foi sugerido às crianças se gostariam de criar uma horta, as crianças interessaram-se de imediato pela atividade e começaram por realizar várias perguntas e dar ideias de como se poderia construir a horta. A ideia de plantarmos no espaço exterior foi das crianças, pois já sabiam que as plantas precisam de sol e água. Neste momento, demonstraram capacidade de pensamento crítico, na definição de estratégias e na responsabilidade de forma a que a horta se desenvolva melhor. Como a comunidade envolvente era antigamente rural, as docentes estagiárias e a educadora cooperante consideraram que seria uma mais valia envolver a família nesta atividade do projeto. “Conhecendo a família de cada criança, os adultos que trabalham nos contextos educativos da pré-escolaridade podem dar às crianças ferramentas e materiais que elas vêem ser usados em casa.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 101). Foi questionado às crianças se gostariam de trazer os seus pais para construírem com eles a horta, a resposta foi positiva e foram enviadas circulares para os pais. O envolvimento parental é importante

para o crescimento e desenvolvimento das crianças e, deste modo, salientar a importância que os pais têm na educação dos seus filhos “Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 29). Pretendia-se envolver a família toda não só os pais, mas também avós ou tios. Houve um menino que trouxe o seu pai e avó para semear com ele, o avô possuiu um papel importante, pois ensinou a todos os meninos como se plantava. É de salientar que a maioria dos pais participou na construção da horta com os seus filhos, mostrando desta forma o envolvimento parental com a escola.

Com a atividade pretendesse que as crianças desenvolvessem conhecimentos sobre os vegetais que encontram nos supermercados, quanto tempo demoram a crescer, os cuidados que se devem ter com a vida e ampliar o contacto com a natureza e a descoberta do mundo. Para a realização da atividade necessitou-se de cinco caixas de fruta que foram divididas em quatro partes, dois baldes de terra, sementes (salsa, nabo) e pequenas plantas (penca, alface, nabiça). Foram apresentadas duas maneiras distintas de semear para que as crianças pudessem observar de onde começa a planta a crescer (semente) e como ela se desenvolve.

A atividade teve a duração de duas manhãs, na primeira as crianças apenas plantaram as sementes, enquanto na segunda poderiam escolher entre sementes e as pequenas plantas. Os pais auxiliavam os filhos a colocar a terra, as sementes ou as plantas e regavam. No fim, colocavam uma placa com o nome do vegetal, a sua fotografia e o nome da criança. Alguns pais davam indicação aos filhos de como fazer, outros manuseavam a pá para ajudar a colocar a terra nas caixas. As crianças demonstraram grande entusiasmo a realizar a atividade com os pais e os mesmos com os filhos. O contacto direto com elemento da Natureza como a terra, a água, as sementes e as plantas, promoveram experiências estimulantes que se tornam aprendizagens significativas, visto que a criança é o agente ativo na construção de novos conhecimentos. Atividades que desenvolvem os sentidos permitem prosperar cidadãos práticos e ativos.

A atividade seguinte não faz parte do projeto e surgiu de um interesse evidenciado sobre os animais e a expressão dramática. Apresentou-se ao grupo uma interpretação do livro “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares. A história foi parcialmente modificada para que a dramatização fosse mais espontânea e promove-se uma maior concentração e envolvimento. A

personagem principal da história é uma galinha, que foi encenada por uma educadora estagiária para que as crianças se sentissem mais envolvidas na história e para estimular comunicação com a galinha, mas em especial, criar um espaço onde as crianças com NAS se sintam confortáveis e bem. Só foi possível porque a caracterização da galinha deixava visionar o rosto da docente estagiária. Os restantes animais deste livro, os filhos da galinha, foram representados por fantoches construídos a partir de meias e materiais recicláveis como meias das cores: verde, azul, roxa, rosa e amarela e os olhos foram construídos a partir de rolhas brancas de garrafa onde por cima foram colados olhos de plástico. Porém cada animal tinha as suas especificidades, o papagaio tinha um bico amarelo, o crocodilo tinha dentes, a serpente uma língua e o pinto tinha um bico vermelho e a avestruz tinha fios de lã como se fosse as penas. Para a construção dos ovos e dos fantoches foi levado em consideração as cores que se encontram no livro, deste modo cada animal correspondia a uma cor. Instalou-se um fantocheiro, que a escola possui, na zona de acolhimento. Atrás do mesmo foram colocados todos os fantoches junto com um antigo (menino). O último fantoche, o menino, foi um fio condutor entre atividades, pois ele tinha sido utilizado numa atividade anterior, mas como as crianças gostaram tanto do mesmo participou na atividade. Deste modo, e como a história falava de um menino, considerou-se que faria sentido adicionar este fantoche pois as crianças já se sentem familiarizadas.

Posteriormente ao acolhimento foi explicado às crianças que iria sair da sala durante um tempo. A minha colega ficou com as crianças explicou que iam receber uma visita muito especial. Depois de sair da sala vesti o fato de galinha e levava na mão um cesto vazio. Quando entrei o grupo ficou surpreendido e começou por querer saber quem era e o que fazia naquela sala. Já de frente para o grupo explicou-se que a galinha tinha perdido os seus ovos e o mesmo disponibilizou-se para ajudar a encontrá-los. Antes de iniciar a primeira atividade foi mencionado que se tinham perdido cinco ovos de diferentes tamanhos e cores. Deste modo, começou a caça aos ovos, que foi acompanhada pela galinha e pela minha colega. As crianças distribuíram-se pela sala e procuraram dentro dos armários das áreas de interesse, por baixo das mesas e dentro do castelo que tinham na altura. Quando encontravam um ovo colocavam na cesta e voltavam a procurar. A maioria das crianças não encontraram ovos pois não existia para todos, alguns ficaram desanimados

como o D e a galinha deixou-o segurar um ovo (O D é a criança mais nova do grupo, tendo mais dificuldade em lidar com as emoções). De seguida, a galinha questionou se gostariam de ouvir uma história, as crianças responderam positivamente e com grande entusiasmo. A galinha começou a contar a sua história com os seus filhos com grande entusiasmo e utilizando muitas expressões faciais para exprimir os sentimentos. Conforme era narrada a história eram utilizados os adereços que existiam e conforme os animais apareciam no fantocheiro aparecia o respetivo ovo. A meio da história entrou um menino, chamado João, que as crianças já conheciam. Quando o menino apareceu as crianças começaram logo a chamar pelo seu nome demonstrando grande entusiasmo. A galinha perguntou-lhes se conheciam o menino e como, as crianças souberam responder rapidamente lembrando-se da atividade anterior. Este fio condutor foi realmente importante para eles pois ficaram ainda mais interessados para saber o que o João estava a fazer naquela história. As crianças participaram ativamente em toda a história e gostavam de interagir tanto com os fantoches como com a galinha fazendo perguntas ou admirando-se com algo que dizia. Uma das preocupações sentidas foi tentar entender se todas as crianças estavam a acompanhar a história. Por vezes questionava-se as crianças sobre qual cor correspondia a que ovo ou que animal nasceu do mesmo, utilizando sempre a mesma sequência da história para ajudar a relembrar. No final da história, foi solicitada às crianças que recontassem a história e quase todos conseguiram. Existiu um pequeno momento pós-leitura em que a galinha fazia várias perguntas como: que cores tinham os ovos, quantos ovos a galinha tinha no ninho, qual era o ovo maior e o ovo mais pequeno, etc. Quando se perguntou quantos ovos a galinha colocou quatro crianças souberam responder imediatamente mostrando a competência de *subtizing*, enquanto o restante do grupo contou os ovos, sem mostrar dificuldades. Por fim, existiu um momento de exploração por parte das crianças, onde puderam manusear e tocar todos os animais de fantoche. Uma criança demonstrou medo quando os fantoches se aproximavam, com cuidado e entrando mais uma vez na personagem ajudou-se a criança a ultrapassar esse receio mostrando que o animal não magoava ninguém e que era inofensivo. Iniciou-se por fazer carinho no animal e logo em seguida uma conversa com o mesmo para não assustar o F. Voltou-se a colocar o fantoche, com calma, à frente do menino e questionamos se ele queria fazer agora festas e a criança aceitou, no final não demonstrou qualquer receio. A

galinha antes de se despedir das crianças solicitou que ajudassem as docentes estagiárias e a educadora cooperante a realizar um bolo de gelatina parecido com o bolo da história. Esta seria uma segunda atividade que sucederia da história.

A confecção do bolo veio do final da história e porque o grupo apresentava um grande interesse por culinária, sendo referido todas as semanas na reunião semanal. Utilizou-se a gelatina pois era o elemento que permitia confeccionar um bolo similar ao da história. Deste modo, distribuímos as crianças pelas mesas de trabalho e cada adulto ficou com um grupo. Apoiamos as crianças a realizar as gelatinas e todas participaram. Antes de ir para o frigorífico questionou-se sobre as cores que estavam presentes na gelatina de cada grupo e a que cor correspondia esse animal. No final desta segunda atividade, colocou-se as gelatinas umas por cima das outras criando um bolo de gelatina, as cores foram colocadas por ordem que o livro apresenta. Todas as crianças experimentaram o bolo que fizeram. É de salientar que esta atividade se concretizou antes da realização do projeto.

Em suma, as práticas educativas tiveram a participação ativa da criança tornando-a o epicentro da ação. Para tal é ainda necessário aperfeiçoar e desenvolver competências, adequando a teoria com a prática, a autonomia e a investigação, às características individuais de cada criança num ambiente educativo próspero.

2. Ações desenvolvidas no contexto do ensino do 1.º ciclo do ensino básico

As vivências partilhadas no 1.º CEB revelaram-se significativas, transformadoras, inovadoras e uma mais valia para o nosso perfil profissional. Para a concretização da prática foi levado em conta os interesses e necessidades do grupo simultaneamente com as Aprendizagens Essenciais, como consta no DL 55/2018 “A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento”. Para potenciar a prática educativa,

sustentou-se no ciclo da supervisão: observação, planificação, ação e reflexão (Vieira e Moreira, 2011).

A sociedade enfrenta novos desafios que decorrem da globalização e do desenvolvimento tecnológico, logo a escola tem de se preparar para poder formar alunos, “que serão jovens e adultos em 2030, par empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.” (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Esta incerteza quanto ao futuro fez pensar que é necessário desenvolver nos alunos competências de questionamento do que já sabem, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos. Desta forma, para responder a estas necessidades foi desenvolvido um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que visa um currículo humanista. Este currículo pretende que os alunos sejam o centro da aprendizagem, porém este deve ser realizada autonomamente, ou seja o aluno passa a ser o agente principal e responsável pelas suas aprendizagens. Para tal são utilizadas metodologias ativas que tem como objetivo o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem que vai favorecer as competências que estão preconizadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Deste modo, a díade realizou uma observação participante, integrando e participando na vida da turma tendo em conta situações e comportamentos; atividades e tarefas executadas; interações verbais e não-verbais; o modo de lecionar da orientadora cooperante, bem como da do par pedagógico. Teve-se em consideração as rotinas, os interesses, as necessidades e as dificuldades do grupo. Com as notas de campo realizou-se uma reflexão individual e cooperante para melhor realizar o seu desenvolvimento profissional e social. Para além dos comportamentos, foi concedida atenção à organização da sala e dos recursos existentes, o que considero importantíssimo para uma melhor mais situada. Deste modo, a observação é um ato intelectual que implica sensibilização, concentração, discernimento, dirigidos por uma intenção, exigindo assim um foco em tudo o que compõe o contexto educativo (Estrela,1994).

Para que as aprendizagens sejam significativas, é necessário existir um relacionamento entre a nova aprendizagem e a “...estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante...” (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck, & Dorocinski, 2001, p. 39), desta forma, o aluno não necessita de memorizar, pois a relação que ocorre não é arbitrária. Deste modo, o aluno nunca irá esquecer o que aprendeu, pois,

relacionou o novo conhecimento com os seus conhecimentos prévios. Porém para que aprendizagem significativa ocorra de um modo apropriado é necessário que existam duas condições, em primeiro lugar o aluno precisa de estar predisposto a aprender e para que tal aconteça é necessário que o ambiente que os rodeia seja seguro. Em segundo lugar o conteúdo escolar tem de ter sentido para os alunos, “... tem que ser lógica e psicologicamente significativo ...” (Pelizzari, et al., 2001, p. 38). Porém cada aluno dá um significado diferente e próprio ao conteúdo abordado.

O professor tem a responsabilidade de organizar a sala de aula conforme as necessidades e interesses tendo em conta que este espaço deve tornar-se seguro para que as aprendizagens se sucedam numa circunstância adequada. Na ação desenvolvida considerou-se importante consentir com a disposição da sala já implementada, pois leva em consideração as necessidades das crianças e a metodologia de trabalho de colaborativo. Os alunos encontram-se em grupos de quatro elementos para que a “... aprendizagem que tem lugar no ambiente de sala de aula e onde os alunos, em pequenos grupos, partilham ideias e trabalham de forma colaborativa para levarem a cabo determinadas tarefas.” (Alonso & Roldão, 2005, p. 139). Visto que são crianças assumem um grande nível de competitividade foi fundamental desenvolver atitude de cidadania onde está implícito que é necessário ouvir o outro e aceitar diferentes pontos de vista para que deste modo, se tome decisões em grupo (Oliveira-Martins G. , 2017). Desta forma, tentou-se influenciar atitudes de cidadania através de metodologias como trabalho de projeto e investigação-ação que reforçam estas competências. A organização da sala influencia da mesma forma o desenvolvimento de atitudes de cidadania, visto que, os alunos possuem uma relação com todos os elementos da turma, uma vez que, o espaço oferece as condições necessárias para eles circularem e dialogarem com os colegas. Neste sentido, é necessário salientar as aprendizagens cooperativas que têm como objetivo “... constituir pequenos grupos, onde os alunos trabalham para melhorar o seu rendimento e o dos colegas pertencentes ao grupo.” (Alonso & Roldão, 2005, p. 138). Para que a aprendizagem cooperativa seja significativa para todos, os grupos devem ser heterogêneos para que assim promovam a resolução de problemas diferenciados, onde a comunicação seja desenvolvida, a argumentação baseada em conhecimentos seja valorizada e onde principalmente a negociação seja praticada de forma pacífica onde todos cheguem a um consenso (Alonso &

Roldão, 2005). Os grupos constituídos pela professora cooperante levam em consideração a heterogeneidade e individualidade de cada aluno, visto que em cada grupo persevera um elemento com um ritmo de aprendizagem mais rápido e um com nível de aprendizagem mais lento, para que assim, os elementos do grupo motivem-se uns aos outros e se auxiliem. Observa-se uma turma inclusiva onde “todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados” (Pedroso, 2018, p. 4) Nos grupos existentes existem alunos que são responsabilizados por alunos que têm um baixo nível de desenvolvimento. Segundo o DL 54/2018, de 6 de julho todos os alunos têm direito a uma educação inclusiva que corresponda às suas potencialidades, expectativas e necessidades “no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.” (DL 54/2018, de 6 de julho). Esta estratégia promove a responsabilidade, interajuda, comunicação e autonomia nos alunos, visto que são eles próprios que sem ser necessário pedir que ajudam o seu colega quando o mesmo necessita. Quando o aluno com dificuldade evolui é necessário estimular o aluno que progrediu, mas também o seu colega que o auxiliou quando foi imprescindível. Um dos princípios do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória é a valorização do saber, toda ação deve ser refletida e valorizada.

No trabalho cooperativo o professor detém um papel de orientador, onde define claramente quais são os objetivos que pretende para a atividade em questão, porém são os alunos que autonomamente aprendem. Todavia se as orientações fornecidas não forem explícitas ou indicadas para a atividade as crianças vão utilizar mais tempo para a realização da atividade ou que sintam dúvidas sobre o que têm de pesquisar, tornando-se atividades frustrantes para os alunos. Acresce que para conceder ênfase ao trabalho colaborativo recorreu-se a recursos tecnológicos digitais na medida em que os alunos se sentem mais motivados e focados para a realização das atividades quando estes são utilizados. Para a aula utilizou-se uma nova abordagem, a *Webquest*, que curiosamente já era de domínio da turma. Tem como vantagem o facto de auxiliar o professor a promover uma aprendizagem baseada na descoberta e construção do saber. Neste sentido, a utilização de uma plataforma digital, bem organizada, fomenta o desenvolvimento de capacidade de autonomia na

pesquisa, seleção e criação, num processo colaborativo. Esta é uma metodologia de pesquisa na internet, voltada para o processo educacional, que estimula a pesquisa e o pensamento crítico. Este tipo de aprendizagem ativa, transforma um professor passivo e transmissivo num orientador e um indivíduo ativo que conduz o ensino pela descoberta. Segundo Costa, Peralta e Viseu (2007) a metodologia *Webquest* cria uma aprendizagem desafiante que implica potencializar nos alunos capacidades de análise, síntese, colaboração, tomadas de decisão e criativa. Estimula ainda o pensamento autónomo e criativo (Daniel, 2008). É uma metodologia dinâmica que incentiva a criança a investigar, que é a base de uma reflexão crítica. O seu objetivo principal é promover aprendizagens significativas, e é desenvolvida em forma de pequenos projetos de pesquisa onde o aluno se deve sentir envolvido do princípio ao fim. (Pimentel, 2007). Cabe ao professor ser o próprio a criar estas pequenas investigações o que lhe proporciona uma melhor estruturação da atividade e dos conhecimentos que os seus alunos devem atingir, possibilita uma maior revisão do que os alunos irão pesquisar na internet, tornando deste modo, seguro o uso autónomo por parte das crianças.

A primeira *Webquest* realizada pelos alunos intitulou-se “O que existe no fundo do mar?”. O objetivo da atividade era que os alunos descobrissem um pouco mais sobre o fundo do mar, sentido que articulou a área de Estudo do Meio e Português. Visto que era interesse dos alunos abordar este conteúdo, foi interessante observar a motivação destes no processo de aprendizagem.

Para a *Webquest* mantiveram-se os grupos já estruturados para as aulas, é necessário referir que todos os grupos realizaram os mesmos desafios. Os alunos começaram por aceder ao *link* e seguiu-se uma pequena exploração do mesmo, seguida de uma leitura das várias fases que constituem a atividade, de forma a identificarem o trabalho a realizar. Deste modo, os alunos iniciaram pela introdução que tem como propósito fazer uma pequena apresentação como meio de motivação e o objetivo da atividade. De seguida, encontra-se a tarefa onde os alunos encontram as indicações para a realização da *Webquest*. A fase posterior é intitulada de processo, onde estão os desafios/ tarefas que os alunos devem realizar. A penúltima fase é a avaliação e esta como o nome indica serve para apresentar os pontos que vão ser avaliados no trabalho. E por fim, a conclusão onde o professor faz um pequeno agradecimento pela participação e ainda pode deixar notas extra sobre atividades que podem surgir a partir da

Webquest. Desta forma, os alunos compreendem a sequencialidade, assumindo uma postura de responsabilidade como agentes ativos das suas aprendizagens. É importante salientar o interesse e motivação demonstrado pelos alunos, logo na fase inicial, tal como afirma Flores, Peres e Escola (2011), as TIC são “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica, proporcionando o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização” (p. 430).

A construção desta estratégia metodológica foi uma dificuldade sentida pela diáde, visto que era a primeira. Para a conceção foi essencial uma investigação e a ajuda da professora institucional. Todavia, a *Webquest* foi construída com todas as fases e recursos necessários para a sua realização.

Neste processo a pesquisa e o trabalho colaborativo demonstraram um efeito positivo na postura e no interesse das crianças, pois notava-se que estavam empenhadas na realização das tarefas. É uma metodologia que cria situações de desafio, e como é contruída pelo professor deve ir ao encontro dos interesses das crianças para que deste modo, capte a motivação para a vida escolar. (Arends, 2008). Este desenvolve competências de literacia digital, demonstrando a importância da transdisciplinaridade e da flexibilização curricular. Ao mesmo tempo envolve várias metodologias (colaborativa, diálogo, pesquisa, *gamificação*) e desenvolveu várias competências curriculares que são transversais (pesquisa, organização, seleção, criatividade, pensamento crítico, comunicação, resolução de problemas, literacia, respeito pelo outro, cidadania e tomada de decisões).

A primeira tarefa que é apresentada aos alunos tem como desafio eles explorarem o fundo do mar. Deste modo, os alunos foram convidados a aceder a uma página, através de um *link* que os levava diretamente para um site que mostrava o fundo do mar. A ferramenta era interativa, pelo que permitia aos alunos decidir a sua viagem no fundo do mar observando o que mais lhe interessava tendo em conta os objetivos da atividade. Pelo que no processo podiam aceder a um vídeo que tratava a questão dos corais e os animais que vivem no mar. Possibilitar esta viagem ao fundo do mar de modo interativo cativou de imediato o interesse do grupo, gerou novas curiosidades e permitiu viver momentos de emoção. O facto de serem os alunos a explorarem o fundo do mar concede uma nova forma de ver o espaço geográfico que está no fundo dos oceanos. Esta ferramenta dá oportunidade aos alunos de autonomamente

puderem observar a paisagem do fundo do mar. Segundo Rogers citado por Berta Ferreira, o professor deve oferecer um clima facilitador de aprendizagens onde o aluno aprenda com os outros e com experiências de outros ambientes. As crianças puderam experienciar autonomamente um ambiente diferente no que estão habituadas. No mesmo desafio os alunos encontravam um vídeo onde no mesmo podiam ver animais que se encontram no fundo dos oceanos. A uso de vídeos concerne ao aluno uma maior desinibição, visto que não necessita de questionar o professor sobre algo que não acompanhou, pode simplesmente retroceder. A *Webquest* fornece ao professor uma aptidão de dinamização das aulas, tornando a aula prazerosa e motivadora para os seus alunos, o que se pode observar na realização deste desafio. (Júnior, Silva, & Fernandes, s.d). Porém existiram percalços observados na realização da tarefa e mais tarde na reflexão que houve com a diáde, professora cooperante e professora institucional. Primeiramente, o vídeo apresentado era longo, o que deixou alguns alunos sem vontade de ver e o facto de ser um vídeo com áudio o que impossibilitava que todos os alunos vissem ao mesmo tempo. A segunda dificuldade encontrada foi não ter sido concedida uma indicação precisa de onde os alunos deveriam de apontar o que observaram no vídeo. Deste modo, os alunos sentiram-se perdidos sobre o que apontar e a onde, alguns dos alunos não apontaram sobre o assunto o que deixou o a exploração sem uma pequena consolidação.

O segundo desafio atribuído tinha como nome uma frase do livro de Sophia de Mello Breyner “A maré estava baixa e a manhã estava linda...”. Este livro foi utilizado porque encontra-se no manual e o seu tema principal é o mar o que adequava ao assunto da *Webquest*. Para esta tarefa foi colocado uma pequena citação do livro que explica um pouco o que é maré alta e maré baixa e dois links que tinha indicações específicas sobre onde procurar a informação. Para sintetizar a informação recolhida e melhor compreensão do tema, os alunos puderem resumir a informação completando lacunas em textos predefinidos. Nesta tarefa encontraram-se obstáculos que devem ser referidos, visto que foram alvo de reflexão critica e devem ser transformados para uma ação futura (Coutinho, et al., 2009). Desta forma, foi deteta a lacuna de não ser possível escrever na *Webquest* e apenas ter sido impressa uma folha para cada grupo realizar as tarefas.

O desafio teve em consideração a articulação do virtual com o real, “Um cenário onde a realidade virtual coabita com a realidade do mundo.” (Flores,

Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015, p. 171). A relação da Internet com o real concebe à criança uma experiência única onde a aprendizagem torna-se duradoura e significativa. Era colocada uma questão aos alunos: “Onde é que a areia conhece o mar?” e indicações para se dirigirem a uma caixa preta que se encontrava na sala. Dentro da mesma encontravam-se objetos que aludiam à resposta como: um biquíni, água do mar, areia, conchas, algas, etc. Cada elemento do grupo podia retirar um objeto, quando descobrissem a resposta deveriam passar para a indicação seguinte da mesma tarefa. Numa folha de papel A4 deveriam desenhar a resposta a que todos chegaram. Por fim, para ficar registado e guardado, o desenho, era concebido um *QR Code* que era armazenado no *Google Drive*. A caixa mistério foi colocada no desafio para estimular a curiosidade nos alunos e pudessem envolver os sentidos no processo de aprendizagem. Nesta atividade realça-se o trabalho colaborativo que demonstrou um efeito positivo nas crianças, visto que foi em conjunto que chegaram à solução. Criar um ambiente de curiosidade sobre a caixa mistério motivou os alunos a realizar as tarefas anteriores. A atividade desenvolve capacidades de literacia digital, visto que os alunos manipulavam, avaliam e aplicaram os seus conhecimentos informáticos para construir um *QR Code* e armazenar a informação na *Drive*. Da mesma forma, desenvolve capacidades de resolução de problema como a autonomia e a aprendizagem coletiva, onde o problema principal tem relação com toda as outras atividades da *Webquest*, havendo desta forma, uma articulação entre todos

Na tarefa seguinte os alunos deviam escrever um pequeno texto a partir de um excerto do livro já supracitado. Na tarefa estavam as indicações que os alunos deveriam de seguir para escreverem o texto para tal utilizariam o word. Com a tarefa pretendíamos que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de organização de texto e descrição que neste caso era da gruta e de algumas personagens do livro.

As duas tarefas seguintes estavam ligadas a elementos paratextuais do livro. No primeiro desafio os alunos tinham uma capa por preencher, e ao lado encontrava-se um pequeno texto com os elementos que eram necessários para completar. Com a tarefa os alunos ficaram a saber qual o livro que estava presente na *Webquest* e poderiam interligá-lo com o tema da mesma. O tema presente, que era do interesse dos alunos, concebeu uma articulação entre todas as tarefas tornando as aprendizagens dos alunos significativas.

A penúltima tarefa consistia em desvendar quem foi a autora deste livro. No desafio anterior os alunos descobriram o seu nome, porém neste iriam descobrir mais sobre a autora. Para tal foi contruído um “bilhete de identidade” para os alunos preencherem, para isso foi lhes fornecido um vídeo e um pequeno texto sobre a autora. Conhecer o autor é importante para que os alunos entendam melhor a história que o mesmo escreveu. Como no último desafio, apenas só um elemento do grupo tinha a folha com a capa, logo os alunos perderam essa informação.

Por fim, para última tarefa escolheu-se um jogo de palavras cruzadas do site *ClassTools* como forma de consolidação. O jogo entra no ambiente educativo como um integrador e facilitador das aprendizagens desenvolvendo processos sociais e capacidades de comunicação e autoestima. (Roloff, s.d). Nas palavras cruzadas existiam perguntas sobre todos os tópicos mencionados na *Webquest*. Este tipo de atividade proporciona ao aluno uma predisposição maior para aprender, pois sente-se motivado e interessado no que esta a fazer. É também uma forma diferente da tradicional, que é mais mecânica, enquanto o jogo está assente na ação. E por fim, é um recurso que incita a todos os alunos a intervirem sem receios.

Segundo Rogers, citado por Ferreira o professor como facilitador de aprendizagens significativas tem o dever de proporcionar os recursos para os alunos. Desta forma, a atividade (*Webquest*) referida vai ao encontro deste pensamento, visto que a partir das TIC foi possível proporcionar todos os recursos e desenvolver no aluno capacidades “de albergar novas informações, de articulá-las de modo a transformarem essas novas informações em saber relevante, construir conhecimento.” (Flores, et al., 2015). Na mesma atividade pode-se observar uma partilha com os alunos da responsabilidade no processo de aprendizagem, tornando-os mais autónomos, criativos, reflexivos e responsáveis. É de salientar que como a teoria Humanista de Rogers a atividade teve como centro da aprendizagem o aluno, visto que se realizou no ritmo por eles imposto e pelos seus interesses.

Porém, o contexto promovia obstáculos à realização da prática, visto que a atividade necessitava de rede Wireless que não estava disponível e de computadores que não existiam. Para superar estes percalços utilizaram-se pequenas estratégias e recursos particulares.

Como a aula teve como enfoque recursos tecnológicos digitais os alunos sentiram-se mais motivados para a realização da mesma, porém com a vontade de fazerem tudo dispersaram um pouco e acabaram por demorar mais tempo que o previsto na realização da Webquest. Desta forma, para combater este obstáculo foi projetado um cronómetro digital do site ClassTolls para que os alunos pudessem controlar melhor o tempo que tinham disponível para acabar a atividade. Compreendido que os alunos necessitavam de um relógio para terem noção do tempo que gastam nas atividades, quando necessário era projetado o cronómetro. Foram identificados alguns percalços ao longo da atividade, no final da mesma foi realizada uma reflexão crítica do que deveria ser modificado e melhor orientado por parte das docentes estagiárias o que levou à realização de uma segunda Webquest com melhores resultados.

Como já foi mencionado no paragrafo anterior a sala de aula não continha rede de internet o que nos levou a encontrara soluções para a falta da mesma. Para que a consolidação dos conteúdos não seja realizada de forma tradicional através de questionamento oral aos alunos, a díade utilizou o recurso *Plickers*, uma ferramenta de resposta imediata que permite por um lado que o aluno tome consciência das suas dificuldades e potencialidade, por outro que o professor possa intervir de imediato potenciando o sucesso escolar. Este recurso potência um momento lúdico que cada aluno joga individualmente e tem um cartão único destinado a si. Para responderem às questões colocadas devem colocar o seu cartão na posição que pretendem (A, B, C ou D e V ou F). Desta forma, os alunos não consideram que estão a ser questionados sobre os conteúdos, mas que apenas estão a jogar. Este recurso é interativo, motivacional e ajuda o aluno a autorregular-se fazendo um resumo do que sabe ou não sabe. Na primeira vez que o recurso foi utilizado verificaram-se enumeras vantagens para os alunos e para os professores. Esta vantagem é ótima para o aluno também porque lhe dá a possibilidade de ser autónomo e autorregulador dos seus conhecimentos. Uma segunda vantagem que advém da última é que o professor tem mais precessão de onde errou na sua prática e refletindo sobre o tema pode criar estratégias para auxiliar os seus alunos.

Todas as aulas que realizamos com os alunos tiveram em conta as suas necessidades e interesses, pois as aprendizagens só se tornam duradouras e significativas se o conteúdo for ao encontro do que motiva o aluno. Planearam-se aulas sustentadas em metodologia ativas promotoras de aprendizagem

colaborativa e cooperativa, pois considera-se importante o trabalho em equipa na medida em que desenvolve capacidades de comunicação, de resolução de problemas, tomada de decisões e de ouvir o outro tendo em conta a sua opinião. Através da observação foi possível detetar que os alunos tinham uma grande necessidade de trabalhar em grupo. Para ultrapassar esta necessidade todas as planificações tiveram como ponto central os trabalhos de grupo, pois, como já referido é necessário trabalhar as capacidades que esta metodologia concebe aos alunos e ao professor. Para exemplo darei uma breve explicação do que foi realizado numa aula onde o tema principal seria os países da UE. Os alunos já tinham demonstrado interesse sobre o assunto em questão logo decidiu-se que seria uma mais valia utilizarmos a metodologia de trabalho de grupo onde tinham de fazer uma pequena investigação em colaboração. Para a realização da mesma tinham à sua disposição livros, computadores com internet e o próprio manual escolar. Foram dadas orientações específicas do que tinham de pesquisar e também alguns links para que a pesquisa na internet fosse direcionada e segura. Para ficar registado o que eles pesquisaram e para mais tarde apresentarem aos colegas criaram para cada país uma espécie de rede social, limitada ao grupo, onde colocaram a moeda do país, a capital, a língua, o presidente, etc. A internet e as redes sociais interligam “a escola à cultura da sociedade do século XXI” (Flores & Escola, 2008, p. 1383). Com a realização da rede social os alunos desenvolveram capacidades de criatividade e inovação, comunicação e colaboração, procura e processamento de dados, pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões, cidadania digital e conceitos e procedimentos tecnológicos. Estes ambientes virtuais concedem ao aluno uma autonomia para construir o seu próprio conhecimento estes “sentem-se motivados e produzem trabalhos com níveis superiores, além de estarem mais concentrados na tarefa e mais criativos” (Flores & Escola, 2008, p. 1389).

No final os alunos apresentaram os países para todos ficarem a conhecer. Porém, esta atividade iria culminar numa segunda atividade que veio a ser o projeto desenvolvido pelos alunos. A segunda parte consistiu numa simulação de uma assembleia da ONU, onde cada dois alunos caracterizavam os representantes de cada país. Na assembleia foram retratos objetivos do desenvolvimento sustentável através de notícias da atualidade. Todos os alunos deveriam de comentar a informação e aplicar medidas ou pedir esclarecimentos

aos países. A simulação como aprendizagem de um “sistema social em miniatura” (Ferreira, 2002, p. 163) levou os alunos a desenvolver capacidades de tomada de decisão e responsabilidade. Os alunos também ficaram com mais informações sobre os países e das notícias do quotidiano, pois este tipo de aprendizagem integra o aluno na vida. O debate promovido nas assembleias mobiliza os conhecimentos e ajuda a melhorar a comunicação e as relações interpessoais.

No final da assembleia os alunos mostraram tanto interesse e uma motivação para continuarem a realizar as assembleias que deste modo, surgiu o projeto. A partir dessa semana todas as terças-feiras na última hora da tarde era realizada uma assembleia com objetivos diferentes todas as semanas. Ao longo das semanas era solicitado aos alunos novas ideias para melhorar a assembleia e com isso foi se colocando papeis com os nomes dos países, um martelo para iniciar e fechar a assembleia, roupas adequadas, etc. Com este projeto desenvolvemos a educação para a cidadania em cada um dos alunos. A escola tem um papel preponderante de desenvolver capacidades e competências nos alunos para o exercício da cidadania democrática. Deste modo, é que o projeto desenvolvido foi tão importante para o desenvolvimento dos alunos pois através deles os alunos conseguiram fortalecer a sua personalidade, atitudes, sentido da cidadania. Cria-se alunos preparados para reflexões conscientes sobre valores morais e cívicos e pelos direitos humanos que vai ao encontro com os princípios referidos no Perfil do Aluno à Saída da Escola.

A atividade que se destaca ao longo da prática foi intitulada de “Vamos conhecer os países da União Europeia” cujo objetivo era os alunos saberem responder às questões “O que é a União Europeia?”, “Por quantos países é formada?” e por fim, investigação de 10 países. Este tema surgiu do interesse que os alunos demonstraram na aula anterior onde se abordou o mesmo conteúdo, porém pretendiam conhecer melhor os países da UE. Deste modo, a direção considerou pertinente responder ao interesse dos alunos e foi realizada uma planificação tendo em conta as curiosidades dos alunos. Esta planificação alicerçada numa conceção construtivista e numa metodologia assente na descoberta autónoma e colaborativa. Foram concebidas estratégias para uma aprendizagem significativa. A aula iniciou-se com um desafio “O que sabem sobre os 28 países da UE?” onde os alunos fizeram um *brainstorming* onde puderam referir quais eram os países que fazem parte, se todos utilizam a

mesma moeda, que construções relevantes existiam no país, etc. O brainstorming é uma técnica de levantamento de informações ou conhecimentos prévios. Teve como objetivo explorar os conhecimentos prévios e descoberta de questões problemas formulados no princípio da aula. Este recurso pedagógico criou um interesse e curiosidade nos alunos o que fomentou uma motivação para aprender, visto que quando as crianças se sentem predispostas “aprendem mais de forma mais profunda” (Veríssimo, 2013, p. 74). É uma técnica que em grupo revela mais potencial, visto que a interação entre todos desperta ideias nos outros.

Para que os alunos possam comparar a evolução dos seus conhecimentos foi tirada uma fotografia a mesma será colocada numa plataforma online de armazenamento acessível a todos os alunos.

Posteriormente, foram supracitados conteúdos abordados na última aula criando deste modo, um fio condutor para que todas as aprendizagens estejam interligadas e os alunos possam ter uma compreensão melhor dos conteúdos abordados. Utilizamos outro recurso tecnológico que permitia receber um *feedback* instantâneo das questões que os alunos acertavam e quais as perguntas que os alunos tinham mais dúvidas. Foi um recurso que motivou os alunos pelo seu lado lúdico e também teve efeitos na aprendizagem na medida em que os mesmos recebiam de imediato o feedback em cada pergunta e neste caso, por ter sido trabalho em grupo desenvolvia o trabalho colaborativo. Com esta atividade a intenção era de consolidar os conhecimentos obtido na aula anterior. O jogo como meio de consolidação, permitiu a assimilação dos conceitos novos e prévios num ambiente lúdico de aprendizagem (Condessa, 2009), desenvolvendo-se através do “Socrative”, com recursos a dispositivos móveis (computadores e telemóveis). O objetivo da atividade era consolidar os conteúdos da aula passada através da observação da tabela realizada pelos alunos e rever novos e antigos conceitos. Esta estratégia permitiu a articulação com o Português, visto que os alunos tinham de dialogar em grande grupo para analisarem a tabela e retirarem conclusões.

Após a consolidação foi proposto aos alunos que realizassem uma investigação que se intitulou de “Vamos descobrir os países da UE”, cada grupo ficou responsável por dois países. Para tal os países foram atribuídos de forma aleatória através de uma “Roleta Virtual”, que incentivou competências ao nível do saber-estar e participar, necessidades do grupo referidas no capítulo II. O

objetivo da atividade foi que os alunos descobrissem mais sobre os países que fazem parte da UE e, posteriormente, encontrassem diferenças entre os mesmos. Para que a investigação ocorresse foi indispensável conceder indicações aos alunos para possuírem uma linha de investigação e não se perderem com informações que não eram necessárias. Salienta-se que importância neste tipo de atividade de determinar um tempo específico para a cada atividade, de indicar informações específicas e projetar as mesmas foi importantíssimo para os alunos não se sentirem perdidos. Assim, projetar um relógio digital que mostra o tempo de forma decrescente permite aos alunos observarem quanto tempo ainda lhes restava para realizar as atividades. E foram escritas no quadro branco as indicações para que todos os alunos possam ver. Porém neste último ponto ainda é de referir que se poderia ter impresso uma folha com as indicações para todos os alunos, onde os mesmos pudessem escrever as conclusões a que tinham chegado. Para realizarem a pesquisa os alunos tinham como recursos computadores e livros. O recurso tecnológico continha uma pasta numa plataforma Wiki onde os alunos podiam encontrar *websites* específicos e apropriados para a investigação. Antes de finalizarem a investigação os alunos deveriam organizar as informações numa plataforma tipo mural que permite aos alunos expressarem ideias, pensamentos, conhecimentos, realizar tarefas, etc. Deste modo, despertou-se a curiosidade e motivou os alunos a realizarem a atividade o quanto antes para descobrirem como iam apresentar.

As vivências neste nível educativo foram essenciais para a construção e desenvolvimento da minha identidade profissional. É no terreno que temos a oportunidade de colocar à prova tudo o que aprendemos durante os nossos anos de ensino e o trabalho colaborativo desenvolvido em diáde e com a orientadora cooperante foi fulcral para a melhoria da prática educativa. Os saberes retidos na prática se evidenciaram-se impulsionadores de novas ações, inovadores, transformadores e reflexivos, onde a criança é o centro do seu próprio processo de ensino. Ser professor é ser um profissional é ter a mentalidade aberta e conseguir observar em cada criança que temos um ser capaz de aprender independentemente dos obstáculos que tenha de ultrapassar (contexto social, afetivo, familiar, físico, etc.). Cabe ao professor o papel de acreditar em todos os seus alunos, pois se o mesmo acreditar o seu aluno também acredita.

METARREFLEXÃO

Do percurso de formação profissional de perfil duplo que culminou na Prática Educativa Supervisionada emergiu um desenvolvimento de competências profissionais e pessoais determinantes para a construção da identidade profissional. Durante o percurso foram adquiridas aprendizagens diversificadas que respeitam conceções de índole teórica, pedagógica, legal e didática, mas também atitudes e posturas assumidas ao longo das ações desenvolvidas (Perrenoud, 1993). Neste sentido, a presente metarreflexão é um espaço de reflexão crítica sobre a formação e transformação vivida tanto no contexto educativo EPE como no do 1.ºCEB.

A formação inicial é de extrema importância para a preparação da profissão, visto que a “formação inicial é a base da construção da profissionalidade.” (Roldão, 2005, p.29). É nesta etapa que adquirimos os conhecimentos basilares para desempenhar a profissão e é neste ponto que se destacam dois tipos de conhecimentos que articulados são a sustentação das práticas. O primeiro conhecimento é o científico “que prepara para um conhecimento sólido e abrangente” (Roldão, 2005, p.29) e o seguinte é o pedagógico que na formação inicial foi desenvolvido através de estágios desde o 2º ano de licenciatura o que nos levou a uma “aproximação e intervenção progressivas e articuladas com o meio escolar” (Roldão, 2005, p.29), foram contextos variados e diversos. Desta forma, tendo o professor a sustentação deve tornar-se um investigador para aperfeiçoar as suas práticas. Um docente deve investigar durante toda a sua vida profissional com o objetivo de aprofundar as suas competências e saberes profissionais. A mestranda valoriza a continua investigação e aprendizagem para construir e reconstruir constantemente a sua identidade profissional.

A PES foi um período de reflexão crítica sobre as práticas, tendo em vista o autoconhecimento, a progressiva autonomia que aumentava através das experiências em ambos os contextos educativos. Desta forma, foi possível construir e reconstruir a minha identidade profissional. Para tal basei-me na “reflexividade, análise teorizada de práticas, trabalho colaborativo [e] investigação na ação” (Roldão, 2005, p.20), que promoveram a reformulação das minhas crenças e conhecimentos na prática educativa traduzindo-se num

desenvolvimento socioprofissional e pessoal. A prática desenvolvida teve em consideração a necessidade de a sociedade desenvolver uma cultura renovada em relação à criança e à sua competência de construir o seu próprio processo educativo. As ações concebidas durante a PES permitiram comprovar que a democracia, a participação e a autonomia dão competências de extrema importância que devemos desenvolver com os alunos para uma sociedade mais justa. Estes mesmos valores vão ao encontro do paradigma socioconstrutivista que foi indissociável da prática. Reunir estes processos com uma diversidade de recursos e estratégias permitiram que as aprendizagens se revelassem uma mais-valia para um clima de aprendizagem motivador e seguro para todos.

Passou-se por um processo profissional que requereu muito esforço, comprometimento e vontade de quer saber mais sobre a profissão. Tudo isto levou ao desenvolvimento de competências investigativas e críticas reflexivas no sentido de uma intervenção que se aproxime ao ser educador e professor. Neste contexto teve-se em atenção a promoção de práticas renovadas, respeitadoras das motivações e necessidades das crianças, para que estas possam desenvolver uma aprendizagem autêntica e significativa (Flores, 2014). O compromisso com uma educação inovadora conduziu para o desenvolvimento de prática colaborativas, não só com o par pedagógico, mas também com colegas do mesmo nível. De facto, as práticas colaborativas servem como potencializadoras de partilha de saberes profissionais.

No entanto mesmo com o auxílio do par pedagógico existiram obstáculos e embaraços que acredito que sejam naturais no processo de formação. Porém no erro, na dúvida e na incerteza há sempre a possibilidade de desenvolvimento e construção do saber. Visto que é necessário procurar uma solução para ultrapassar os obstáculos, o profissional encontra-se numa constante investigação, para além que estimula a criatividade do docente (Morin, 2000; Sá-Chaves, 2005). Desta forma, atingiu-se um nível significativo de conhecimentos cuja sua mobilização e reflexão manifesta-se no diálogo com as crianças e nos resultados da investigação realizada ao longo da PES (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). A reflexão e a superação de dificuldades são fatores importantes para o desenvolvimento de competências que permitem responder à incerteza.

O docente com formação para um perfil duplo, habilitado para a docência em ambos os níveis de educação, promovem o sucesso da transição se

“desenvolver[em] o seu próprio percurso, em função dos referentes teóricos e metodológicos, e das condições com que vivencia as experiências, nos contextos” (Ribeiro, Flores & Sá, 2016, p. 562). A continuidade educativa surge nos documentos teóricos e legais como um aspeto importante para o desenvolvimento da criança. Esta continuidade é assegurada pelos docentes com perfil duplo, visto que sabem agir adequadamente em virtude dos conhecimentos de cada contexto, permitindo uma melhor articulação entre os níveis de ensino. Porém, é sempre necessário que o docente para além dos conhecimentos tenha sensibilidade na sua profissão. Desta forma, a mestranda considera a ideia de António Nóvoa (1992) quando o mesmo defende que “é impossível separar o eu profissional do pessoal” (p.17) adequada à profissão. As opções tomadas na PES foram o cruzamento de saberes científicos, teóricos e legais com a personalidade. A maneira de cada um ser influencia o processo de ensino e as relações que se estabelecem com os intervenientes do contexto educativo, principalmente as crianças. A docente estagiária perspetivou e construiu relações de afetividade com as crianças de ambos os contextos educativos, considerando que esta relação proporciona um ambiente onde as crianças se sentem bem e seguras, o que leva a aprendizagens significativas e prazerosas. Deste modo, julga-se capaz de “estabelecer relações pessoais, genuínas e pedagógicas com cada criança e com o grupo.” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p. 131). Para que a relação entre adulto-criança seja de confiança é determinante que este se baseie na escuta, valorização das ideias e encorajamento, contribuindo para que a criança aumente a sua autoestima (Jacinto, 2003), aspeto determinante para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para o desenvolvimento destas dimensões, os momentos de reflexão antes, na ação e depois da ação foram determinantes para respeitar os diferentes ritmos que as crianças de ambos os contextos tinham. Adequar estratégias, interesses e necessidades tão diversificadas nos grupos revelou-se um grande desafio, pois o professor deve atender a todos os seus alunos sem deixar ninguém para trás, porém a partir do conhecimento que iam obtendo ao longo do tempo de cada criança começou a tornar-se mais fácil superar este obstáculo. Ultrapassar as dificuldades só foi possível através da humildade e da constatação do erro o que leva à vontade de modificar e melhorar as práticas educativas (Alarcão & Canha, 2013).

Em suma, foi um percurso essencial para a formação da mestranda, visto que a “construção do conhecimento prático profissional (...) [é] imbuído de [um] carácter complexo, dinâmico, prático e contextualizado” (Alonso & Roldão, 2005, p. 48). Despertou o autoconhecimento e a autonomia, estimulando o crescimento profissional e pessoal da mestranda que vê a função de docente como uma profissão gratificante, pela oportunidade de ver o crescimento de cada criança fazendo parte do percurso.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M. (2000). *O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Edições ASA.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- APEI. (s.d.). *A Educação de Infância: Breve História de Educação de Infância em Portugal*. Obtido de <http://www.apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª ed.) Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Block, O., & Rausch, R. B. (2014). Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *UNOPAR Científica- Ciências Humanas e Educação*, 249-254.
- Bosa, C. (2006). *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB. Indicadores de Qualidade*. Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039/2456>
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabalza, A. (2001). *O contrutivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Condessa, C. (2009). *(Re)aprender a brincar*. Ponta delgada: Nova gráfica.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora
- Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura. pp. 455-479. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Daniel, M. (2008). Pressupostos filosóficos de Matthew Lipman e as suas aplicações. In C. Leleux (Org.), *Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman*. (pp. 32-52). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Diogo, F. (2015). *Desenvolvimento Curricular*. Porto : Plural Editores.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de Observação de Classes- uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, B. (2002). A aprendizagem na perspetiva humana: Carl R. Rogers. IN J. Rosa (Org.) *Psicologia e educação: o significado do aprender* (5ª ed., pp. 149-167). Porto Alegre: EDIPUCRS
- Fisher, J. (2005). A Relação entre Planeamento e a Avaliação. In T. Vasconcelos (Org.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, M. (2014). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores: contributos internacionais*. Coimbra: edições Almedina.
- Flores, P., Américo, P., & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto, In. Raposo-Rivas, J. Escola, Martinez- Figueiro, F. Aires (Org.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp.323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

- Flores, P, & Escola, J. (2008) O papel das novas tecnologias da informação e comunicação na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. In M. Martins & M. Pinto (Org.) *Comunicação e Cidadania- Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. (pp. 1380-1393). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho).
- Flores, P., Peres, A., & Escola, j. (2011), Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia, & F. Tejedor (ed.), *1º Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P.; Eça, L; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk>
- Flores, P., & Raposo- Rivas, M. (2017). *A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática*. Revista Practicum, vol. 2, p. 2-17.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* . Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, Á. (1999). Comprender la enseñanza en al escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed., pp. 115-136). Madrid: Ediciones Morata.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Júnior, W., Silva, L., & Fernandes, S. (s.d). A Utilização da Ferramenta Google Stew View na compreensão dos aspectos da paisagem- Prática de Ensino.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1991). *Trabalho de Projeto: Aprender por Projetos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes da Silva, M. (2013), Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27). pp. 283-304. Disponível em: <http://revistas,rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de Infância em Portugal*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro, Sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro* (2ªed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.11-30) Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor*. (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, j., & Araújo, S. (17 de dezembro de 2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), pp. 81-92.
- Oliveira- Formosinho, j. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira- Formosinho, T. Kishimoto, & m. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância- Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 14-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho. j. (2013). A contextualização High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira- Formosinho (Org.), *Modelos*

- Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.), 61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., 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, I., & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o professor como investigador*. GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM.
- Oliveira-Martins. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pedroso, J. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa : Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2001). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel . *Revista PEC v. 2*, (pp. 37-42). Curitiba .
- Perrenoud, p. (1993). Formação Inicial dos Professores e Profissionalização In P. Perrenoud. *Práticas Pedagógicas- Profissão Docente e Formação- Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, F. (2007). Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada. p. 9.
- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Ribeiro, D., Flores, P., & Sá, S. (2016) Os processos comunicacionais na formação profissional: perceção dos estagiários, In. C. Mesquita, M. Pires, & R. Lopes, *1º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 561-569). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Roldão, M. (2005). Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roloff, E. (s.d). *A importância do lúdico em sala de aula*. Rio Grande do Sul: Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Sá-Chaves (2005). *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios Complementares Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M., I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias de investigação-ação*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, J., & Silva, M. (2015). *Revista Portuguesa de Educação*. Obtido de Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7733/5416>
- Silva, J., Salazar, J., & Poças, M. E. (2015). *Trabalho Colaborativo como Finalidade e Estratégia de Aprendizagem. Um Estudo de Caso em Biologia Humana*, pp. 485-510.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Textos Editores.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. Alves (Org.), *Melhorar a Escola-Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*, 73-90. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana
- Vieira, F. (janeiro/julho de 2005). Pontes (In) visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem fronteiras*, 5(1), pp. 116-138. Disponível em: www.currisulosemfronteiras.org
- Vieira, F., & Moreira, A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa, *Profissão Professor*. (pp. 125-151) Porto: Porto Editora
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2001). Retas que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en la Educación Infantil*. (2^a ed., pp. 11-32). Madrid: Narcea.

3. NORMATIVOS LEGAIS

- Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República- I série nº 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República- I Série nº 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 agosto. Diário da República- I Série A nº 241/2001. Ministério da Educação, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República- I Série nº 166. 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.
- Decreto-Lei nº 21/2008 de 12 de maio. Diário da República- I Série nº 91. Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº 3/2018, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Diário da República- I Série nº 92. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Habilitação profissional para a docência.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República- I Série nº 240. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês nos currículos, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade.
- Lei nº 65/2015 de 3 de julho. Diário da República- I série nº 128, Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República- I Série nº 129.
Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República- I Série nº 129.
Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho nº 6944/2018 de 19 de julho. Diário da República- I Série nº 138.
Educação- Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Lisboa.
Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Unicef. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2019. Porto.

Plano Curricular de Grupo, 2018-2019. Porto

Plano de Trabalho da Turma, 2018-2019. Porto

M

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

julho 2019