

Joana Isabel Monteiro Sevilha

## **Relatório de Estágio**

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

março | 20**16**

# AN

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

março

2016

Joana Isabel Monteiro Sevilha

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação

*Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro*

*Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores*

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

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Delfina e Fernando, e ao meu irmão, Ricardo, por todo o apoio que sempre me deram para que a realização deste meu sonho fosse possível.

Ao meu noivo, Eduardo, por ter tido sempre uma palavra de ânimo para me dizer nos momentos mais complicados de todo este processo, e por nunca ter desistido de acreditar nas minhas capacidades.

À minha madrinha, Silvina, por todas as palavras de carinho e força que me deu em todos os momentos, independentemente das circunstâncias da vida, lembrando-me sempre de que era capaz.

Ao meu par pedagógico, Paula, por ter sido a amiga, conselheira e companheira desde o início desta jornada, apoiando-me sempre nas minhas decisões e fazendo-me entender quando estava errada. Obrigada por todos os sorrisos, todas as lágrimas e todos os momentos que vivemos juntas.

À Martinha, por todo o apoio e força que me deu, em todos os momentos, desde que nos conhecemos, por ter acompanhado de perto as minhas angústias, os meus medos e me ter dado sempre coragem para seguir em frente.

Ao Guilherme, por me arrancar sempre um sorriso quando as lágrimas teimavam em surgir e por me acompanhar em todo o percurso que percorremos juntos.

À Tânia, pelas risadas, pelos almoços divertidos, pela companhia e pela força que sempre me deu, em todos os momentos.

A todos os profissionais das instituições de estágio com quem tive o privilégio de colaborar, pelo carinho, apoio e todas as aprendizagens que me proporcionaram e por tudo o que com vocês evolui.

Aos meus supervisores institucionais, Mestre Carlos Jorge De Sá Pinto Correia e Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, e à minha orientadora institucional, Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro, pela partilha de ideias e troca de conhecimentos, por todo o apoio que me prestaram de modo a evoluir enquanto futura profissional.

Obrigada a todos, por me ajudarem a concretizar este sonho.



## **RESUMO**

No presente relatório de estágio a formanda reflete criticamente o seu percurso de formação respeitante às unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, relevam-se os processos formativos em questão e evidencia-se a metodologia de investigação-ação como suporte metodológico da construção de saberes inerentes à profissionalidade docente, sendo que a prática pedagógica constituiu, neste âmbito, um momento ímpar na formação e transformação de representações do que é ser professor, na medida em que permitiu a articulação entre a teoria e a prática, em contexto real, num período de tempo suficiente para a formanda se tornar numa profissional de educação. Assim, surge como principal objetivo da prática pedagógica o desenvolvimento de competências profissionais sustentadas nos quatro pilares da educação: saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar para saber ensinar a aprender. Este percurso foi realizado em díade de formação, com o apoio da educadora/professora cooperantes e supervisores institucionais. Deste modo, este mestrado contribuiu fortemente para a construção de um perfil profissional que se integra no desenho de uma identidade profissional docente.

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



## **ABSTRACT**

In this work the graduate student critically reflects her path taken to her to her professional development while a student in the moments of Supervised Pedagogical Practice, amidst the courses of supervision on pre-school and elementary school education, as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Elementary School.

All educational processes at issue, in this work, were based continuously on action-research process methods, as methodological support to construct knowledge related to the educational professionalism whereas Pedagogical Practice provides a unique moment in forming and transforming representations on what is being an educator and teacher in this field, in that provided coordination between theory and practice, in real backdrop, on an adequate time period so that the student could be able to develop herself as an education professional. Therefore, it arises the development of vocational skills as a main goal of Pedagogical Practice, held in the four pillars of education: know, do, live together and be, to know the way to teach how to learn.

This path was taken sideways as a formation pair, along with the collaborative educator/teacher and institutional supervisors. This way this Master's, strongly contributed to the evolution of a professional profile, as part of a professional identity profile designing.

**Keywords:** Pedagogical Practice; Action-research process; Professional Evolution



# Índice

Lista de Abreviações .....	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico e legal.....	3
1. Perspetiva Histórica da Educação em Portugal: um conceito em Evolução.....	3
2. O profissional de educação na atualidade.....	7
3. Educação de Infância .....	10
4. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	12
5. Semelhanças, diferenças pedagógicas e metodológicas.....	16
Capítulo 2 - Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação.....	27
1. Contexto da Educação Pré-Escolar.....	27
2. Contexto da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo.....	37
3. Metodologia de Investigação.....	45
Capítulo 3 - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos .....	51
1. Educação Pré-escolar .....	55
2. Ensino do 1.º CEB .....	64
Metarreflexão.....	79
Referências Bibliográficas.....	85



## **LISTA DE ABREVIACOES**

AAAF – Atividade de Animação e Apoio  Família  
AECs – Atividades Extracurriculares  
AFD – Atividade Física e Desportiva  
CAF – Componente de Apoio  Família  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
DEB – Departamento de Educação Básica  
DL – Decreto-Lei  
DN – Despacho Normativo  
EPE – Educação Pré-Escolar  
FUC – Ficha da Unidade Curricular  
LBSE – Lei de Bases do Sistema educativo  
LEM – Ligação Escola Meio  
ME – Ministério da Educação  
MEM – Movimento da Escola Moderna  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
PAP – Plano de Acompanhamento Pedaggico  
PCG – Projeto Curricular de Grupo  
PE – Projeto Educativo  
PPS – Prática Pedaggica Supervisionada  
SAF – Servio de Apoio  Família  
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação  
UC – Unidade Curricular  
ZDP – Zona de desenvolvimento prximo



## INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram desenvolvidos dois momentos de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), PPS no Pré-Escolar e PPS no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), dos quais resultou a elaboração de dois *portfólios* de formação individuais que auxiliaram a elaboração do presente relatório de estágio referente aos dois momentos em questão.

O objetivo do presente relatório de estágio prende-se com a descrição e reflexão crítica acerca dos estágios desenvolvidos em ambos os contextos e também com o processo de evolução pessoal e o desenvolvimento de competências profissionais por parte da formanda ao longo dos momentos de PPS. Este documento visa, deste modo, a obtenção do grau de mestre que habilita a formanda para a docência nos dois graus de ensino, EPE e 1.º CEB.

Importa destacar os objetivos das Unidades Curriculares que serviram de base para a elaboração do presente relatório, nomeadamente, a UC de Prática Pedagógica Supervisionada na EPE e a UC de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB. Assim, pretendia-se com estas unidades curriculares promover a construção do saber profissional docente na formanda e, deste modo, esperava-se que esta fosse capaz de saber pensar e agir nos contextos educativos recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, recorrendo sistematicamente à reflexão sobre, na e para a ação e por fim problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando as suas competências profissionais e pessoais, fundamentadamente e reflexivamente. Assim, estes objetivos, possibilitaram que a formanda construísse uma atitude profissional reflexiva e investigativa que se baseou na metodologia de investigação-ação, num espaço colaborativo

entre a díade, as docentes cooperantes, os supervisores institucionais e entre os pares pedagógicos em ambos os contextos de estágio, de modo a simplificar a tomada de decisões, bem como a reconstrução das ações fundamentadamente.

A formanda considera ainda que o desenvolvimento pessoal e a autonomia profissional que alcançou se deveram à problematização das exigências da prática profissional, alcançadas nos contextos de estágio e também nas aulas teórico-práticas e de seminário, e das sucessivas reflexões em díade e com as orientadoras cooperantes de que a formanda usufruiu.

Deste modo, o presente relatório de estágio organiza-se em três capítulos distintos que se seguem da presente introdução e procedem uma metarreflexão, as referências bibliográficas que nortearam todo o processo de formação. Os capítulos supracitados pretendem construir um todo articulado complementando-se uns aos outros. Assim, no primeiro capítulo a formanda refere-se à fundamentação teórica e ao enquadramento legal da especificidade de cada nível de educação, procurando interpretar as semelhanças e as diferenças identificadas nos contextos estudados. No segundo capítulo, refere-se às características de cada um dos contextos de estágio, bem como aos pilares da educação que não devem ser esquecidos e, neste, surge um subcapítulo referente à metodologia de investigação-ação, salientando-se as características desta enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente. No terceiro capítulo, abordam-se as ações realizadas em ambos os contextos de estágio, evidenciando-se a mobilização do quadro teórico na prática pedagógica e salientando-se as aprendizagens profissionais conseguidas, e o impacto das ações realizadas nas aprendizagens das crianças. Por fim, na metarreflexão a formanda pretende realizar uma síntese integrada de todo o seu processo de formação, recaindo sobre a importância do estágio para o desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais.

Procedendo-se à análise de todas as constituintes que compõem o presente relatório, é possível compreender, de uma melhor forma, o contributo de todo o processo de Prática Pedagógica Supervisionada para o desenvolvimento profissional e pessoal da formanda.

## **CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

No presente capítulo serão explicitados referenciais teóricos e legais que apoiaram a prática pedagógica da formanda, constituindo-se essenciais na construção e evolução das competências pessoais e profissionais, que definem a identidade profissional docente.

Adquirir as qualificações adequadas para se ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira. (...) um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos propósitos morais básicos (...). Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser profissionais. Têm também que agir como profissionais. (Day, 2001, p.25)

### **1. PERSPETIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: UM CONCEITO EM EVOLUÇÃO**

De acordo com Mendonça (2006), os princípios da educação em Portugal foram estabelecidos por iniciativa da Igreja. Porém, no século XVI observaram-se alterações devido aos descobrimentos que vieram expandir o comércio e a indústria e, conseqüentemente, consciencializar os indivíduos da necessidade de existir uma instrução para a população. Foi a partir do século XVIII que começaram a surgir as reformas educativas, que, segundo Cardim (1999), se estabeleceram durante o Liberalismo, em que o Estado criou à sua responsabilidade uma rede escolar (Nóvoa, 1992).

Tendo em conta Mendonça (2006), o conceito de obrigatoriedade escolar surge apenas em 1826, com a Carta Constitucional que refere a educação como um direito civil e político comum a todos os cidadãos portugueses. Assim, foi

neste contexto que se criaram os primeiros currículos, em que a preocupação inicial era a aquisição das competências de saber ler, escrever e contar (Gomes, 1986, cit. por Mendonça, 2006). Contudo, só em 1911, com a instauração da República em Portugal, é que o ensino primário se estabelece como obrigatório e gratuito para a população. De acordo com o ME (2003), em 1926, com o Golpe Militar, estabelecem-se mudanças principalmente no que concerne ao nível ideológico, em que surge a criação da escola nacionalista, com princípios de caráter moral, em que os seus objetivos eram formar cidadãos pacíficos e resignados. Como tal, a população, devido ao controlo do Estado Novo, assiste a um menosprezo sistemático do estatuto do docente (Nóvoa, 1992).

Em 1973 consagra-se na Lei n.º 5/73 de 25 de junho, concebida pelo ministro Veiga Simão, um projeto que visava reformar o sistema educativo e que apresentava uma preocupação acrescida em garantir a “igualdade de oportunidades de acesso” (Mendonça, 2006, p.71). Porém, esta Lei não chega a ser implementada, uma vez ocorrida a revolução de 25 de abril de 1974. Assim, apenas em 1976, se retira o direito ao Estado de programar a educação e a cultura com a Constituição e se garante a liberdade de aprender e ensinar (Cardim, 1999). Realça-se o ano de 1986, na medida em que é reforçada a universalidade, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que se estabelece com uma duração de nove anos, e em que são definidos os princípios e os objetivos para cada nível de ensino. Esta, traça um dos grandes objetivos do ensino básico “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (art. 7.º, alínea a), em linha com a convenção sobre os Direitos das Crianças, que foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e corroborada por Portugal em 21 de setembro de 1990 (Unicef, 1989), e com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948). Na Convenção sobre os Direitos da criança (1989), no art. 28 pode ler-se que

A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar

deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional. (UNICEF, 1989, p. 20)

Deste modo, à medida que as crianças/alunos crescem, estes vão adquirindo cada vez mais saberes e assim, a educação é entendida “como um fenómeno sócio-cultural, porque Educar é um processo de desenvolvimento pessoal que passa necessariamente por relações dialécticas entre o indivíduo e a sociedade, os quais se condicionam reciprocamente” (Gonçalves, 2006, p.103).

Consequentemente, Roldão (2009, p.14) perspectiva o conceito de ensinar como o desenvolvimento de “uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”, sendo tarefa do profissional de educação “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos”, que permitam à criança uma efetiva construção de aprendizagens significativas. Deste modo, “a investigação mostra que quando o professor acredita em si, acredita também nos seus alunos e capacidades de todos, em conjunto, realizarem de forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2000, p. 5), permitindo que aja aprendizagem não apenas por parte dos alunos, mas também do educador/professor em todos os momentos.

Assim como os indivíduos, as instituições responsáveis pela Educação Básica, têm o dever de se adaptarem aos contextos em que se inserem, de modo a acompanharem uma evolução constante. Estas instituições devem, portanto, ter uma visão alargada do futuro, que lhes permita formar indivíduos competentes e capazes de viver em sociedade. O decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, refere a escola como um estabelecimento cuja função é “dotar cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades [e] integrar-se ativamente na sociedade”. De facto, julga-se que “a educação moderna insiste mais em dotar o sujeito de recursos que lhe permitam chegar por si mesmo a tais elementos” (Cabanas, 2002, p. 230), ou seja, torna-lo cidadão autónomo capaz de responder aos desafios atuais da sociedade.

Tendo em conta que, a educação pré-escolar surge como a primeira vez que as crianças interagem verdadeiramente com diversas crianças da sua faixa etária, cabe ao educador proporcionar a estas crianças momentos de integração num grupo que lhes permitam desenvolver aprendizagens diversas. Como nos

refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, lei n.º 5/97, a educação pré-escolar é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, [...] a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário [...]”. No mesmo documento, definem-se os princípios fundamentais para a EPE, que se prendem com: a promoção e o desenvolvimento pessoal e social da criança; a contribuição para a igualdade de oportunidades; a estimulação do desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais e também o envolvimento das famílias no processo educativo. Assim, esta é entendida como um espaço de enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços da vida.

De acordo com a LBSE (Decreto-Lei n.º 45/86), documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo, surgem como objetivos fundamentais para o 1.º CEB (art.º 7 e 8): proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção dos alunos em esquemas de formação profissional; facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho e proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. Desta forma, o programa do primeiro ciclo, apresenta um espaço de possibilidades alternativas para o desenvolvimento curricular, elegendo os próprios agentes do processo educativo para a tomada de decisões (ME,1998, p.12).

Consta-se assim que, tanto na EPE como no contexto do 1.º CEB, se torna fulcral proporcionar à criança um ambiente que seja seguro e consonante, em que estas se desenvolvam não só a nível cognitivo, como também a nível sócio afetivo e pessoal, pois educar/ensinar vai mais além do que promover o desenvolvimento cognitivo da criança.

## 2. O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Num mundo em mudança há necessidade de conhecer perspectivas teóricas da educação, na medida em que estas geram uma educação inclusiva que valoriza as diferenças e as relações no contexto. Deste modo, serão consideradas teorias ativas que vão de encontro às necessidades da sociedade atual, permitindo formar cidadãos ativos socialmente (Ferreira & Santos, 2000).

Há teorias que olham para o aluno preocupando-se com o modo como aprende. É o caso das teorias construtivista e socio-construtivista que revelam o «conhecer» e como «se chega a conhecer», um “(...) processo auto-regulador de luta contra o conflito entre modelos pessoais pré-existentes do mundo e novos conhecimentos discrepantes, construindo novas representações e modelos da realidade (...)” (Fosnot, 1996, p.9). Deste modo, promove que os alunos construam o seu próprio modelo, conceitos e estratégias, em que a sala de atividades/aula é uma comunidade e em que todas as crianças se empenham na mesma atividade, no debate e na reflexão de ideias (idem).

De acordo com Boiko & Zamberlan

O referencial sócio-construtivista implica, ainda, uma compreensão da educação e dos fenómenos educacionais como processos em movimento e em transformação, localizando-os dentro de um sistema amplo, que leva em conta a realidade social e histórica em que estão inseridos. (2001, p.52)

No entanto, Boiko e Zamberlan (2001), realçam que o professor deve desenvolver a sua ação pedagógica a partir do conhecimento prévio da criança, pois esta, antes de frequentar a escola, a partir do meio em que está inserida, constitui aprendizagens que lhe permitem entender o mundo que a rodeia, isto porque a criança já entrou em contato com conceitos, valores, ideias e conceções, já experimentou, observou, imitou, fez perguntas, obteve respostas, já tem uma história prévia que deve ser entendida no ato educativo. Note-se que o autor realça que, tanto o educador como o professor, devem ter conhecimento acerca do desenvolvimento real das crianças com quem trabalham para que possam intervir convenientemente nas suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (idem).

Ainda de acordo com os mesmos autores, a ZDP é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial (...)” (idem, p.52).

Acrescentam que, este conceito levou a que os educadores e professores refletissem sobre o seu papel no desenvolvimento do indivíduo e na sua ação pedagógica, uma vez que o processo de desenvolvimento do indivíduo é estimulado pelo contacto com o ambiente sociocultural próximo e, consequentemente, pelas aprendizagens ocorridas nas relações com outras pessoas. Assim, a ZDP varia de criança para criança e reflete a capacidade que cada criança tem para compreender o mundo que a rodeia.

Tendo em conta Fosnot (1996, p.44), “As teorias de Piaget, Vygotsky e dos interaccionistas semióticos constituem a base para uma teoria psicológica da aprendizagem denominada construtivismo” e esta interpretação permite-nos compreender que, o ser humano constrói da realidade a sua própria versão, ao mesmo tempo que a transforma tanto a ela como a si próprio, ou seja, o saber não é entendido como algo finito ou terminado, mas sim algo que se encontra em constante mudança, construção, em processo de desenvolvimento e criação, através do contexto social e das interações em que o ser humano se insere (idem).

Devido à constante evolução da sociedade, consequência da revolução tecnológica atual que alterou também os interesses das crianças, o modo como comunicam e acedem à informação, a processam e armazenam, hoje verifica-se uma nova tendência, no que diz respeito a teorias da aprendizagem. Assim, a formanda realça o Conetivismo, que pretende responder às novas necessidades dos aprendentes e às novas realidades introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico e às transformações económicas, sociais e culturais (Siemens, 2006). Segundo este autor, a aprendizagem depende sempre das situações e circunstâncias em que são realizadas, pelo que se torna fulcral agregar diversas metodologias para que promovam, todas juntas, aspetos que sejam positivos nas aprendizagens dos alunos. Assim, é importante “(...) trazer para a experiência de aprendizagem elementos que permitam ir além da sala de aula, do curso, de a integrar na vida real, de modo a que as pessoas, sobretudo nas áreas em que a informação se expande de forma acelerada, possam manter-se actualizadas” (Mota, 2009, p. 103). Tendo em conta Flores e Escola (2009, p.78), “a força e flexibilidade das TIC em esferas interactivas, os fluxos de informação em redes globais, o ciberespaço e os ambientes virtuais são elementos caracterizadores de uma nova era que contribui fortemente para mudanças estruturais na sociedade” e, de acordo com Silva e Pestana (2006), a

influência das TIC, veio de algum modo ampliar as necessidades de formação dos indivíduos, consistindo em “uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade comunicação” (Ponte, 2000, p.64). Considerando, Flores, Peres e Escola (2009), os profissionais de educação devem, portanto, inovar, recriar e redesenhar a educação tendo em conta uma geração de mudança e realizando boas práticas, tendo como recurso a tecnologia. Assim, importa deste modo referir que “a evolução das tecnologias da informação e da comunicação imprimiu uma dinâmica de transformação na educação e na escola pública (...) e correspondem à descoberta de uma nova dimensão pedagógica” (Ruivo & Mesquita, 2013, p.11).

Nesta perspetiva, e como refere Marques (2000), tanto o educador como o professor deverão focar a sua intervenção pedagógica nos “interesses dos alunos tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber” (2000, p.94). Assim, e tendo em conta Flores, Peres e Escola (2011, p. 429), “nunca se ouviu falar tanto de boas práticas na educação como actualmente. As novas tecnologias impulsionam mudanças, sendo necessário reconhecer práticas que melhoram as necessidades e expectativas dos seus utilizadores.”. Deste modo, atualmente, os profissionais de educação devem procurar manter-se atualizados no que respeita às novas tecnologias, desenvolvendo práticas e estratégias que envolvam as mesmas, e permitindo deste modo que as crianças com quem trabalham obtenham resultados positivos (idem).

Ser educador/professor na atualidade implica ainda que, tendo em conta Ferreira e Santos (2007), estes realizem sucessivamente reflexões das e para as suas práticas, assumindo-se como autores da sua identidade pessoal e profissional. Deste modo, a reflexão realizada ajuda a que os profissionais de educação consigam preparar de uma melhor forma o seu trabalho, através de uma planificação cuidada, de modo a se preparam para possíveis percalços que possam acontecer na sua prática (Hargreaves, 1994). Assim, os profissionais de educação assumem diversos papéis, interligando diversas exigências, preparando-se assim para o desafio que é ensinar.

Um bom educador/professor é aquele “que tem as melhores expectativas em relação ao que os seus alunos são capazes” (Cardoso, 2013, p.67), acreditando que estes irão alcançar o sucesso.

### 3. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Assim, o educador deve centrar as atenções na ação da criança e deve

procurar continuamente novas formas de estimular a atividade da criança e estar preparado para adoptar a sua abordagem consoante a criança coloca novas questões ou imagina novas soluções. Em especial, quando estas soluções são falsas ou incompletas, o papel do professor consistirá primariamente em propor exemplos que contrariem essas soluções ou em controlar experiências de forma a que criança seja capaz de corrigir os seus próprios erros e de encontrar soluções novas através da ação direta. (Hohmann, 2003, p. 33)

É imprescindível que, a intervenção profissional do educador passe por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (ME/DEB, 1997), de modo a que ocorra nas crianças uma aprendizagem intencional e diferenciada aquando a aplicação dos modelos curriculares e ao longo do processo educativo.

Assim, no que diz respeito ao perfil específico do desempenho profissional do educador de infância, este encontra-se vinculado no decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e, de acordo com este, "na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo" (art. 3, ponto 1). Na educação pré-escolar a intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME/DEB, 1997, p.14). Deste modo, só a partir da observação, da avaliação diagnóstica e do conhecimento das características da faixa etária das crianças com quem trabalha,

é que o educador se torna capaz de adequar o seu processo pedagógico, de forma a desenvolver uma prática educativa favorável.

A estrutura curricular da EPE, baseia-se no Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de julho, em que as Orientações Curriculares são aprovadas. Assim, o ME/DEB, assenta em fundamentos articulados sendo que estes se baseiam na ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança surgem como vertentes inseparáveis; a criança deve ser reconhecida como sujeito do processo educativo e, por esse motivo, o educador deve partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento para novas aprendizagens e por fim deve existir uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas devem ser abordadas de uma forma global e integrada (ME/DEB, 1997).

Como quadro de referência para todos os educadores de infância, o ME/DEB vincula a intencionalidade do processo educativo, tendo em atenção os objetivos gerais enunciados na Lei n.º 5/97, na organização do ambiente educativo, nas áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e na continuidade e intencionalidade educativa, pois "(...) a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador" (ME/DEB, 1997, p.31), este pressupõe, assim, uma abordagem ecológica e sistémica onde a organização do grupo, do espaço, do tempo, do estabelecimento educativo, a relação com os pais e outras parcerias educativas, bem como a avaliação e reflexão efetuada por todos os intervenientes da ação educativa, convergem numa teia que reflete a delineação de um currículo participado e integrador.

Assim, o educador deve mobilizar o seu conhecimento e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão, da comunicação sendo que deve: organizar um ambiente que estimule a comunicação proporcionando às crianças oportunidades de diálogo e interação com os adultos e com as outras crianças; promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças atendendo principalmente às crianças de meios linguisticamente mais desfavorecidos; favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita; promover diferentes tipos de expressão de forma integrada; promover e desenvolver a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas; desenvolver atividades com a criança que lhe permitam produzir sons e ritmos através de diferentes meios; organizar atividades e projetos no âmbito do jogo simbólico

que permitam a expressão e o desenvolvimento motor de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal; promover diversas formas de expressão dramática recorrendo a diferentes recursos; organizar jogos sendo que estes devem ser cada vez mais complexos e por fim promover o desenvolvimento da motricidade global da criança tendo em conta diversas formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, como também da motricidade fina e ampla, permitindo que a criança aprenda a manipular diferentes objetos (idem).

No que diz respeito ao âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância deve: promover atividades exploratórias em que as crianças observam e descrevem atributos de materiais, pessoas, acontecimentos e incentivar a observação, a exploração e a descrição nestes com recursos diversos; criar oportunidades para a exploração de quantidades; estimular, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características do meio envolvente; promover a capacidade de organização a nível temporal, espacial e também no que diz respeito à lógica de observações, factos e acontecimentos; organizar atividades que despertem na criança o interesse pelas tradições da comunidade e por fim proporcionar ocasiões em que as crianças possam observar fenómenos da natureza e acontecimentos sociais que lhes permitam inserirem-se no contexto, desenvolverem atitudes de rigor e comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais. (idem)

#### 4. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que diz respeito ao perfil específico de desempenho profissional do docente 1.ºCEB, veiculado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o docente “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”. Assim sendo, tal como o educador, é necessário que o professor observe a turma, de modo a adequar as suas práticas educativas ao contexto escolar em que exerce, ter sempre em conta as características

individuais de cada criança respeitando-a e avaliando-a de forma justa, de modo a que esta participe sempre de forma ativa nos processos de avaliação, bem como em todas as atividades que lhe são propostas.

Assim sendo, “O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 100), pelo que este deve também ser caracterizado como “(...) mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos” (Boiko & Zamberlan 2001, p.51).

Deste modo, o professor tem um papel fulcral no desenvolvimento do aluno, propondo oportunidades “(...) decisivas para a vida actual da criança [e do aluno] para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para construção da sociedade de amanhã” (Formosinho et al, 2008, p.8).

No que se refere à estrutura curricular do 1.º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 176, de 12 de dezembro, apresentam-se como disciplinas de frequência obrigatória o português, a matemática, o estudo do meio, o inglês e as expressões: artísticas, físico-motoras, que se desenvolvem em articulação com o estudo acompanhado e a oferta curricular, promovendo assim a “(...) educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). Assim sendo, o ministério da educação dispõe, para os profissionais de educação, os documentos orientadores que não devem ser de forma alguma limitadores da ação pedagógica do docente. O programa de português do ensino básico encontra-se assim organizado em quatro domínios, sendo estes: a oralidade, a leitura e a escrita, a educação literária e por fim a gramática (Buescu et al., 2015). Estes domínios devem ser todos trabalhados articuladamente.

Quanto ao programa de matemática para o ensino básico este apresenta como base a investigação no domínio científico da matemática, adotando uma organização sequencial justificada, uma vez que “(...) a aquisição de certos conhecimentos e o desenvolvimento de certas capacidades depende de outros a adquirir e a desenvolver previamente” (Damião & Festas, 2013, p.1). Deste modo, no que respeita ao 1.º. CEB, o referido programa encontra-se organizado em três domínios sendo estes: o domínio dos números e operações, o domínio da geometria e medida e por fim o domínio da organização e tratamento de dados (ibidem).

Importa deste modo referir a revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, onde se nomeou um grupo de trabalho responsável pela construção das Metas Curriculares de Português e Matemática através do Despacho n.º 10873/2012, de 10 de agosto. As metas supracitadas, entraram em vigor no ano letivo de 2013/2014, passando deste modo, o ensino a ser orientado por estas, de forma a se conseguir uma melhor organização e uma facilitação do trabalho docente com exceção da disciplina de Estudo do Meio. Ambas as metas, do português e da matemática, respeitam o princípio da progressão, considerando por sua vez os objetivos e os descritores de desempenho. No âmbito das áreas curriculares principais, os professores utilizam o manual escolar, que exige criatividade, de modo a que estes possam sair de uma pedagogia tradicional e deste modo desenvolver o construtivismo.

No que concerne à disciplina de Estudo do Meio, o programa não foi alvo de alterações ao nível do seu conteúdo, tal como nos refere o Ministério da Educação (2004). No entanto, surge no documento Organização Curricular e Programas a ideia de que “(...) o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (DGE, s.d., p.101). Os alunos, quando iniciam o 1.º CEB, já trazem consigo experiências e formas de ver o mundo que os rodeia e, como tal, “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (idem). Assim, a relação - professor – aluno deve ser uma relação de respeito, apoio e consideração, e o professor deve fazer tudo o que estiver ao seu alcance para ajudar as crianças a atingirem os seus objetivos. Importa referir também, a relação dos educadores/professores com os pais/comunidade, pois tendo em conta Marujo, Neto e Perloiro (2002, p.148) “não há hoje dúvida que o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos.” Deste modo, quando a escola e a família se encontram envolvidas na educação das crianças, ou mesmo na concretização de projetos que sejam comuns, os recursos são potenciados e a comunicação torna-se mais visível e transparente (Ferreira & Santos, 2000). A LBSE aponta também para uma participação ativa dos pais na escola e, conseqüentemente, nas atividades em que os seus educandos estão envolvidos. Assim, quando se implementa um

trabalho de cooperação com os encarregados de educação, este traduz-se em vantagens para todos (idem).

Assim, em concordância com o decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, todas as instituições do 1.º CEB devem proporcionar às crianças atividades de enriquecimento curricular que se enquadrem legalmente no Despacho Normativo n.º 12591/2006, de 16 de junho. Assim, estas devem ser de caráter facultativo, ligadas aos vários domínios.

Tendo em conta Leite (2010, p. 12), “o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversidade da população escolar vieram demonstrar a necessidade de encarar o currículo como um processo de decisões que se vão tomando sucessivamente nos vários níveis organizacionais do sistema educativo.” Deste modo, os professores devem trabalhar cooperativamente, de forma a reelaborar o currículo, tendo em conta uma adequação ao contexto, assumindo-se como gestores “(...) do processo, protagonista(s) da reconstrução curricular levada a efeito ao nível da escola, dos departamentos e da sala de aula” (ibid., p. 14). Assim sendo, o professor deve ter em conta a gestão flexível do currículo, não entendendo os programas e metas de ensino como um caminho obrigatório a seguir por uma determinada ordem. O professor deve ajustar constantemente a sua prática e criar a possibilidade de “se trabalharem programas educativos com diferentes grupos; variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo e a necessidade de não rigidificar as soluções encontradas” (Diogo & Vilar, 2000, p.20), e ainda ter em conta que sempre geriu o currículo e sempre irá ter que gerir, isto é, tomar decisões sobre o que ensinar e porquê, como, quando e com que prioridades deve ensinar, que meios e que organização deve optar, sempre em prol de uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos (Roldão, 1999).

Deste modo, o professor enquanto gestor do currículo de ensino, deve também ter em atenção os recursos que utiliza e ter sobre os mesmos uma postura crítica, reflexiva e constantemente investigativa, uma vez que, cabe ao professor a “responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e/ou na produção de materiais curriculares.” (ibid., p.13). Assim, deve ter especial atenção na escolha dos manuais escolares que, de acordo com a LBSE, bem como com a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, se encontram legalmente

previstos e onde a sua importância é salientada. Porém, o professor não pode nem deve tornar-se dependente deste recurso, bem como de todos os outros, e não deve permitir que a sua prática pedagógica seja prejudicada por “estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas” (Roldão, 2009, p.28). Deste modo, o manual escolar deve ser utilizado como auxiliar da ação educativa e nunca como um limitador da mesma.

Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/200, de 30 de agosto, o professor deverá sempre desenvolver o currículo dos seus alunos de forma democrática “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

## 5. SIMILITUDES, DIFERENÇAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS

A pedagogia é, “uma reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino” (Marques, 2000, p.145). Deste modo, partindo de uma ou mais pedagogias, o profissional de educação pode analisar os valores pedagógicos nelas existentes, bem como relacionar esses valores e a sua eficácia com a sua prática. O educador/professor tem, também, disponibilizado um conjunto de modelos curriculares que representam ideias e premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto, visando obter um determinado resultado e que lhe permitem interligar a sua ação com os aspetos que considera mais importantes para o desenvolvimento dos seus alunos. Deste modo, e tendo em conta os modelos curriculares, o educador/professor deverá optar por aquele(s) com que mais se identifica, e acima de tudo com que mais identifica a turma/grupo com quem trabalha.

Comum aos dois contextos, EPE e 1.º CEB, a formanda refere o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM encontra, historicamente, as suas raízes em Freinet (González, 2003). Este movimento, protege uma definição de educação que privilegia o conhecimento e a

intervenção no contexto da ação educativa (idem). Tendo em conta Craveiro (2007), Freinet, em 1973, considerava que era essencial realizar uma integração entre o trabalho e a educação e conseqüentemente relacionar a escola com a realidade, com a vida, e com isto o aluno seria capaz de construir o seu conhecimento através da sua ação, do seu trabalho.

O MEM assenta assim “(...) num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2007, in Oliveira-Formosinho, 2007, p.142). Além disso, este modelo

dá importância ao ensino mútuo e cooperativo como modo de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social, uma vez que esta pedagogia visa uma prática pedagógica, coerente com os fins democráticos que defende. (González, 2003, p. 39)

Deste modo, o MEM, e tendo em conta a interpretação de Niza (2007) in Oliveira-Formosinho (2007), é um modelo pedagógico que determina uma prática democrática no que diz respeito à gestão dos materiais, das atividades, do tempo e também do espaço envolvente e que, através das ações e das atitudes da equipa educativa que dele fazem parte, pretende proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da sua vida em sociedade, da sala de atividades/aulas e da instituição (idem). A este modelo estão diretamente associados alguns instrumentos que apoiam na gestão do grupo/turma nomeadamente, o mapa de presenças, o mapa de tarefas, o diário de grupo, as comunicações, entre outras. No que concerne à organização do espaço educativo, este modelo caracteriza-se pela existência de seis áreas básicas de atividade na educação pré-escolar, que distribuídas à volta da sala determinam o tipo de atividades e materiais que proporcionam. Caracteriza-se, também, por ter uma área central polivalente que é utilizada para o trabalho realizado coletivamente. Existe uma constante interação entre a comunidade educativa, as famílias e a restante comunidade, sendo fonte de conhecimento e formação para as crianças. Quanto ao papel dos educadores/professores estes assumem-se “(...) como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e atitude crítica” (ibid., p. 158).

A escola define-se, para os docentes do MEM, como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática (idem). Assim, de acordo com Craveiro (2007), a pedagogia de Freinet (1973, 1975), tem como foco central a criança, na vida e no trabalho como motor da ação educativa, e baseia-se em alguns princípios básicos, nomeadamente: a cooperação, a responsabilidade, a expressão livre, a documentação e a afetividade. Neste sentido, surge como papel da escola e dos educadores/professores, “proporcionar situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse” (Costa, 2006, p.27). Através deste modelo, o educador/professor entende que não é possível ensinar ignorando os conhecimentos prévios das crianças do grupo/turma com quem trabalha, mas sim integrando estes conhecimentos de modo a que estes promovam novos saberes, uma vez que o MEM é uma “(...) acção pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação de trocas sistemáticas entre alunos” (Niza, 2007, in Oliveira-Formosinho, 2007, p.125).

No que diz respeito à EPE importa ainda referir a metodologia High-Scope, que se baseia na ideia central de - planejar- fazer-rever -, em que as crianças se assumem como o centro de toda a ação educativa. Deste modo, são referenciados por Hohmann e Weikart (2011) cinco pilares básicos do modelo, sendo estes: a aprendizagem pela ação; o contexto saudável da aprendizagem; a rotina diária; as interações adulto-criança e por fim a avaliação. Neste modelo, a ação deve advir da criança ou então pode ser “(...) iniciada pelos adultos, mas que permitam às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual” (Hohmann & Weikart, 2011, p.20). Assim, de acordo com Moniz (2009) a criança é encarada como um ser que constrói o seu próprio conhecimento por meio das ações que efetua sobre as coisas, situações e acontecimentos. O principal objetivo desta abordagem, centra-se no apoio da capacidade que cada criança tem, para que possa desenvolver potencialidades e competências individuais, que lhes permitam realizar aprendizagens através da ação (Hohmann & Weikart, 2011).

No que respeita ao 1.º CEB, importa referir que as opções metodológicas assentam nas “características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as suas características de personalidade”, bem

como na conceção de educação por parte do professor e na sua filosofia de vida (Ferreira & Santos, 2007, p.48).

Deste modo, importa referir a pedagogia participativa, que produz “(...) a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28), e que tem como foco central a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos, permitindo que estes se constituam como seres sócio culturais (idem). A metodologia participativa reside, assim, na “integração das crenças e dos saberes, da teoria, da prática, da acção e dos valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.20), tendo em conta convenções diversas e encarando os alunos como seres “competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (ibid., p.21).

De acordo com o que se vem a explicar, é extremamente importante que os profissionais de educação utilizem nas suas práticas, estratégias que sejam dinâmicas e que motivem as crianças, de modo a que estas obtenham aprendizagens significativas, uma vez que “o verdadeiro entendimento só é atingido quando as crianças apreendem pelos seus próprios meios os conhecimentos que se lhes quer transmitir, através da observação dos resultados das suas acções” (Drew, Olds & Olds, 1997, p.11). Assim, se os alunos estiverem motivados, demonstram interesse na realização das tarefas propostas e obtêm sucesso nas suas execuções, pois segundo Estanqueiro (2010) a motivação simplifica o sucesso que por sua vez reforça a motivação.

Segundo Lopes e Silva (2010, p.135) “uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista”, assim, quando subsiste motivação para a execução das atividades propostas, os objetivos definidos pelo professor, são mais facilmente atingidos, quer pelo professor, quer pelos seus alunos. No entanto, os professores têm também que estar motivados, uma vez que, não prevalece apenas a motivação dos alunos, mas também a dos professores sendo que é a motivação destes “(...) que condiciona a motivação dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p.11). Tendo em conta que, a motivação de uma criança reside na sua interação com os objetos, situações que a rodeiam e com as pessoas, “o professor deve orientar o meio físico e humano, de forma a criar uma interligação entre todos os temas ou questões que a criança, o professor e

a sociedade acham importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 14). Assim, “(...) mesmo na presença de um currículo e ensino de alta qualidade, não conseguiremos atingir plenamente o objectivo de ajudar cada aluno a ter um futuro auspicioso através do poder da educação, a não ser que construamos pontes entre o aluno e a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 23). Deste modo, o educador/professor que mobiliza na prática a compreensão do conceito de diferenciação pedagógica, faz a

(...) gestão da heterogeneidade dentro de um grupo e para esse mesmo grupo, realizando práticas pedagógicas centradas na acção, no trabalho da turma como um grupo em actividades que possibilitem aos alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objectivos diferentes. (Sanches, 2001, p.72)

No caso de uma turma em que o professor utiliza a diferenciação pedagógica, este “(...) parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades. Por essa razão, o professor planeia de forma pró-activa diversas maneiras de “chegar até” e expressar a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 16). Neste caso, é essencial que os alunos participem ativamente na tomada de decisões e que partilhem responsabilidades, para que o professor possa trabalhar com vários grupos, ou com os alunos individualmente, preparando-os melhor para a vida futura (idem). Assim, “(...) uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (idem, p. 13). Deste modo, a diferenciação pedagógica, apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente a capacidade que um profissional de educação tem para responder com sucesso às necessidades das crianças com quem trabalha, tornando-as mais autónomas e promovendo nestas situações enriquecedoras, que as incluam, motivem e valorizem, levando-as a envolverem-se na construção de aprendizagens ativas (Morgado, 1999).

Aliado à motivação e à diferenciação pedagógica, surge o conceito de aprendizagem cooperativa e colaborativa, que contém diversas estratégias que, quando acompanhadas de práticas adequadas, resultam num maior sucesso escolar das crianças/alunos. Note-se que uma aprendizagem cooperativa, promove “(...) a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito

solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto).

A metodologia de aprendizagem cooperativa “(...) não é o resultado de uma corrente única de pensamento pedagógico” (Arends, 1995, p. 365), é de acordo com Lopes e Silva (2009, p.4), “(...) uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”. De modo a colocar esta estratégia em prática, e para que seja bem-sucedida, é necessário numa primeira fase, que o educador/professor entenda o que é a cooperação. Tendo em conta os mesmos autores, para subsistir a cooperação entre as crianças/alunos, é necessário que estes trabalhem em volta de uma mesa e que conversem uns com os outros sobre os trabalhos individuais que estão no momento a ser desenvolvidos. Passa, assim, por incentivar as crianças/alunos a entreajudarem-se uns aos outros, sendo que os que terminam primeiro a tarefa devem ajudar os outros a terminar; atribuir uma tarefa a um grupo de modo a que uma das crianças/alunos a realize e os restantes escrevam o sucedido uma vez que a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas, mas sobretudo ter confiança neles (idem).

A aprendizagem cooperativa tem diversos benefícios sendo estes: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação, uma vez que “o modelo de aprendizagem cooperativa foi desenvolvido para alcançar pelo menos três objectivos importantes da instrução” (Arends, 1995, p.372). Assim, com a utilização deste método, o educador/professor pretende que as crianças/alunos, não só assimilem os conteúdos programáticos, mas também desenvolvam competências sociais e psicológicas para saberem viver em comunidade. Para que se estabeleça um clima de cooperação entre as crianças/alunos, é necessário que o educador/professor lhes proporcione uma margem de autonomia na realização de uma tarefa (idem). Esta autonomia por parte das crianças/alunos, pode ser conseguida através da atribuição de diferentes papéis que indicam o que é esperado que os outros façam e conseqüentemente o que têm obrigatoriamente que fazer. O educador/professor, ao atribuir diferentes papéis aos diferentes membros do grupo está a fazer com que todas as crianças/alunos participem de igual forma nas diferentes tarefas, mesmo os mais tímidos (Lopes & Silva, 2009). Deste modo, o educador/professor estará a permitir que todas as crianças/alunos da turma participem nas tarefas de igual modo, e

consequentemente, que as crianças/alunos com mais dificuldades na participação desenvolvam estas aptidões e consigam de uma melhor forma interagir com os pares.

Para que este modelo funcione é extremamente importante o ensino das competências sociais, uma vez que “... a ausência de competências dos alunos neste domínio é provavelmente o factor que mais contribui para a falta de sucesso escolar verificado aquando da utilização desta metodologia de trabalho” (ibid., p.34). Assim, o educador/professor não deve implementar os diferentes métodos cooperativos sem que primeiro conheça o grupo/turma e saiba se estes dominam as competências sociais básicas. Porém, um dos objetivos dos métodos cooperativos é que as crianças apreendam competências sociais e, se estas forem bem desenvolvidas, podem ser ensinadas da mesma maneira e ao mesmo tempo que os conteúdos. O educador/professor deve ter um papel ativo na implementação dos métodos cooperativos, prestando ajuda, controlando o comportamento, elogiando e intervindo se necessário, e não esquecendo que “um dos aspetos importantes da aprendizagem cooperativa é o de que, ao ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar” (Arends, 1995, p. 369). Assim, a aprendizagem cooperativa surge como um método alternativo para o educador/professor em que a criança/aluno aprende a saber fazer e saber ser, e permite uma transversalidade das áreas curriculares. Também a metodologia de trabalho de projeto, se apresenta como uma metodologia que permite uma transversalidade das áreas curriculares, bem como promove a diferenciação pedagógica por parte do educador/professor, caso ajam com essa intencionalidade. Assim, importa também neste momento realizar uma breve abordagem a esta metodologia.

O trabalho de projeto, encontra-se relacionado com a previsão de algo que se pretende desenvolver e, orientado “(...) pelas suas próprias características e finalidades, constitui uma forma de trabalho pedagógico potenciadora do desenvolvimento, nos indivíduos, das competências que a sociedade da informação e em constante mudança exige actualmente” (Ferreira, 2009, p.143). Esta pedagogia relaciona-se diretamente com a aprendizagem ativa, uma vez que, a criança/aluno é construtora do seu próprio conhecimento através da realização de experiências de aprendizagem, que “(...) devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente

com pessoas, materiais e ideias. (...) o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem, mas antes apoiá-lo” (Brickman & Taylor, 1996, p.4). Deste modo, o professor deve, em conjunto com o seu grupo de crianças/turma “[...] começar por escolher uma actividade, um tema ou um problema a enfrentar em conjunto (professores, alunos, auxiliares de acção educativa e até, às vezes, pais) e tomá-lo como pretexto e/ou meta de actividades a desenvolver” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2003, p.42).

A Metodologia de Trabalho de Projeto baseia-se, assim, na autonomia e na participação das crianças de forma ativa, permitindo a “contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução e avaliação do projeto” (Ministério da Educação, 1998, p.96). Assim, “esta metodologia é realizada por grupos de trabalho através de uma pesquisa centrada em problemas, onde a teoria e a prática são dinamizadas numa investigação no terreno e na sala” (Ferreira & Santos, 1994, p.50), e os projetos devem sempre surgir de acordo com as necessidades e com os interesses dos alunos com quem trabalhamos, para que estes se sintam realizados com o trabalho que irão desenvolver sem nunca perderem a motivação. Por este motivo, há projetos que poderão ser realizados a nível individual, em pequenos grupos e também em grande grupo. Ainda de acordo com os mesmos autores, o educador/professor ao trabalhar com uma metodologia de projeto, desenvolve nas crianças/alunos competências diversas como aprender a observar, a refletir, a questionar-se, a imaginar, a arriscar e a terminar as tarefas às quais se põem (idem).

O ME, com vista a alicerçar os profissionais de educação a adotarem esta metodologia de ensino, lançou a obra “Qualidade e Projeto”, que se baseia na metodologia de projeto traçada por William Kilpatrick e em que esta metodologia se distingue em quatro fases distintas. Numa primeira fase, o educador/professor em conjunto com as crianças definem o problema, em que as crianças levantam questões e hipóteses e partilham os seus conhecimentos prévios à cerca do problema definido. Ainda nesta fase, são realizados os esquemas em forma de teia acerca da temática em causa por parte das crianças, mas sempre com auxílio do educador/professor. Na segunda fase inicia-se o planeamento respondendo a questões tais como: o que querem fazer, como vão fazer, que recursos irão utilizar de modo a distribuírem as tarefas pelos elementos do grupo e a organizarem o tempo e os recursos para a elaboração do projeto. Na terceira fase passam à execução, ou seja, dão início às suas pesquisas

(idem). Devem começar, numa primeira fase por registarem tudo o que querem saber para posteriormente procurarem “(...) respostas através de visitas, entrevistas, consulta de livros, atlas e outros suportes quer documentais quer informáticos” (Craveiro, 2007, p.116). Após esta etapa, a etapa de pesquisa, as crianças devem discutir em grupo os resultados obtidos registando os mesmos. A quarta e última fase diz respeito à avaliação do projeto e divulgação do mesmo. É nesta fase que os grupos se autoavaliam comparando “(...) o que sabiam com o que aprenderam; revêm as questões que colocaram no início e verificam as respostas; apreciam os contributos, as ajudas e as realizações individuais e do grupo, entre outras coisas” (ibid., pp.116-117). No que respeita à divulgação do projeto esta pode ser realizada com recurso às tecnologias de informação e comunicação.

Ao trabalhar com esta metodologia, o educador/professor beneficia as crianças com quem trabalha, em diversos níveis de aprendizagem, sendo que as ajuda na aquisição de saberes, de competências, de disposições, de sentimentos, entre outros (Katz e Chard 1989, cit. por ME, 1998). As crianças ampliam assim “(...) os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito, relações da parte ao todo, etc.” (ibid., p.153).

Segundo Leite, Malpique e Santos (1989, p. 80) trabalhar, recorrendo à metodologia de projeto, desencadeia nas crianças, “uma vontade de agir e de refletir numa relação agradável com a aprendizagem”. Trabalhar, recorrendo a esta metodologia, permite ainda que os profissionais de educação realizem uma gestão do currículo que “requer uma concepção finalizada e orientadora, mas também flexível e aberta, das formas pelas quais se pretende levar os alunos a fazer determinada aprendizagem.” (Leite, 2010, p.18). Através da metodologia de projeto, o currículo pode ser recriado tendo em conta os interesses e necessidades das crianças com que o educador/professor trabalha.

A formanda, destaca ainda a avaliação como essencial nas práticas do educador/professor, de modo a que este possa evoluir sempre de acordo com as exigências que lhe propõem. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “(...) estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, (...)”. Deste modo,

A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho. (Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, artigo 3, ponto 3)

Assim, a avaliação surge como um instrumento importante para o professor, pois através desta consegue ter uma perspetiva e uma visão mais objetiva dos conhecimentos que as crianças adquiriram. “(...) a avaliação não é um fim, mas um meio: não serve privilegiadamente um processo eliminador de alunos, é antes uma forma de conseguir que todos os alunos atinjam os objetivos da escolaridade básica.” (Ferreira & Santos, 2007, p. 62).

No contexto de Educação Pré-escolar o educador deve, continuamente, realizar a avaliação das crianças “(...) numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), de forma a entender se as estratégias e os métodos que tem utilizado favorecem e acompanham as aprendizagens de todas as crianças de forma diferenciada. É também através das avaliações que o educador poderá adquirir “(...) uma série de informações que irão influenciar o planeamento” (Vasconcelos, 2004, p.23).

Na EPE, “avaliar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p.9). Deste modo, o processo de avaliação deve ser realizado com as crianças e, para que isto aconteça, deve existir uma base de avaliação para o Educador. Assim, o educador deve utilizar regularmente técnicas e instrumentos de observação e de registo diversificados, nomeadamente: a observação direta da criança em ação; os registos de observação informal; as intervenções orais das crianças; os trabalhos individuais e de grupo das crianças; as fotografias; a auto avaliação de cada criança...) que irão permitir evidenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, ao longo da frequência na educação pré-escolar, tendo em conta as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE (idem).

Tanto na EPE como no 1.º CEB, a “avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas

à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo n.º 1, 2005, p.71).

Tendo em conta que, as faixas etárias com que trabalham os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo são distintas e diversas, convém neste momento referir que o professor deverá realizar três tipos de avaliação: “diagnóstica, formativa e sumativa” (Despacho Normativo n.º 1, 2005). Assim, a avaliação diagnóstica,

conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, (...). Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa. (Despacho Normativo n.º 1, 2005, p.72)

Por sua vez, a avaliação formativa assume como principal objetivo diagnosticar as dificuldades dos alunos, de forma sistemática e contínua tendo em conta todo o processo de aprendizagem. Deste modo, as suas principais funções relacionam-se com o “(...) feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem (...) com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno” (Ferreira, 2007, p.27). Quanto à avaliação sumativa, esta “(...) complementa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa” (Pais & Monteiro, 2002, p.50), e traduz-se num juízo global acerca do desenvolvimento das competências, conhecimentos, capacidades e atitudes de cada aluno. Deste modo, releva-se a importância de os profissionais de educação construírem e utilizarem “(...) instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno” (ME, 2004, p.25), tendo como base a avaliação.

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

Tal como referido no capítulo antecedente, o profissional de educação, para “(...) intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p.26), assim, no presente capítulo caracterizam-se as instituições de estágio onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), na educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e reflete-se sobre a metodologia que sustentou todo o processo formativo da formanda.

### **1. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho (artigo 15.º, ponto 1), a instituição onde foi realizada a PPS na EPE, sendo uma escola pública, é tutelado pelo Ministério da Educação. Esta é constituída por dois graus de ensino distintos, três salas do Pré-Escolar e oito salas do 1.º Ciclo. Tem como órgãos de gestão e administração o Conselho geral; a Direção; o Conselho pedagógico e o Conselho administrativo. Esta instituição caracterizava-se por ser uma instituição que possuía boas instalações. Era constituída por dois pisos e composta por vários e diversificados espaços que eram frequentados tanto pelas crianças do jardim-de-infância, como as do 1.º ciclo. O recinto escolar possuía uma área de aproximadamente 2967 metros quadrados em que o acesso principal era realizado pela cota mais elevada e o acesso de serviço era realizado no extremo oposto à cota mais baixa para ir ao encontro do piso em contacto com o solo. Como já foi referido, a instituição era constituída por diferentes espaços, nomeadamente, o átrio da instituição onde se realizavam as entradas e saídas das crianças e onde eram expostos alguns trabalhos das mesmas; três salas de atividade de jardim-de-infância; oito salas de 1.º ciclo; um espaço polivalente; um ginásio; dois balneários (um para as crianças do sexo masculino

e outro para as do sexo feminino); uma arrecadação para arrumação de materiais utilizados nas atividades de expressão motora; uma biblioteca pertencente à rede pública de bibliotecas que incluía, além dos livros, vários computadores, uma televisão e várias mesas com respectivas cadeiras, e dois recreios sendo que um deles era coberto, utilizado pelas crianças do pré-escolar e outro exterior equipado com alguns materiais de psicomotricidade. A utilização dos espaços exteriores só era possível tendo em conta as condições atmosféricas favoráveis pelo que, quando chovia, as crianças brincavam no espaço polivalente considerado pequeno para o número elevado de crianças.

A instituição possuía ainda um refeitório partilhado pelas crianças das salas da educação pré-escolar e pelas crianças do 1.º ciclo, em horários diferenciados, devido ao facto de ser um espaço pequeno para o total de crianças da instituição; uma cozinha equipada e preparada para a confeção de refeições para o estabelecimento e para outras instituições, que se encontrava a cargo de uma empresa; um campo de jogos com balizas fixadas ao pavimento; uma sala da direção; uma sala de professores; uma sala de educação especial; um pequeno gabinete de receção com paredes envidraçadas onde se encontrava o telefone; um elevador; nove instalações sanitárias, sendo que uma delas era para uso das crianças das salas do jardim-de-infância, que continha sanitas e lavabos de tamanho adequado à faixa etária em questão, permitindo assim um acesso facilitado ao equipamento disponibilizado e possibilitando que as crianças se tornassem autónomas na sua higiene e onde existiam também um chuveiro e um armário de arrumação de materiais de higienização. A instituição tinha, ainda, duas instalações sanitárias junto do ginásio e outra da biblioteca, uma instalação que funcionava em consonância com os balneários da instituição, duas instalações sanitárias para adultos e outras duas para crianças com mobilidade reduzida.

### **O grupo de crianças**

No que respeita à caracterização do grupo, “na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação e da relação entre adultos e crianças, que constitui a base do processo educativo” (ME/DEB, 1997, p.34 e 35). Tendo em conta a afirmação anteriormente explanada, torna-se fulcral ter em conta não apenas as características individuais das crianças do grupo, mas também o seu sexo e a sua idade para que, assim, o grupo possa ter benefícios e

se crie um ambiente que seja seguro, de equidade e que promova aprendizagens significativas.

O grupo da sala C é um grupo heterogéneo, que se constitui por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Onze destas crianças já pertenciam ao grupo no ano letivo anterior, dez frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância e quatro vieram de outros estabelecimentos de educação.

Considerando as características urbanas da zona onde a instituição se localiza, e também os dados que as fichas individuais das crianças nos fornecem, pode concluir-se que a maioria das crianças do grupo habita em apartamentos, sendo que quatro das quais habita em apartamentos que se localizam em bairros camarários e apenas três das crianças residem em moradias. No que concerne à forma como as crianças se deslocam para a escola, verifica-se que a maioria se desloca de automóvel e apenas quatro vão a pé, sendo que demoram entre 3 a 30 minutos de viagem até à instituição.

No que diz respeito à constituição do agregado familiar, a maioria das crianças, vinte e duas, vive com os dois progenitores sendo que nestes agregados, uma criança vive com os pais e a avó. Pode-se ainda constatar que, uma das crianças vive apenas com a mãe, uma criança vive com a mãe e a avó e outra vive com a mãe e os irmãos. Quanto ao número de irmãos, sete crianças não têm nenhum, onze têm um irmão e sete têm dois irmãos. A maioria dos progenitores apresenta idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. Relativamente aos níveis de escolaridade dos progenitores, verifica-se que um número significativo de pais completou o Ensino Superior, já no que diz respeito à situação profissional, onze dos progenitores encontram-se desempregados, sendo estes quatro pais e sete mães.

As famílias do grupo de crianças demonstram-se muito participativas tanto a nível da educação, como a nível de eventos. São interessadas e recetivas, participando sempre ativamente nas reuniões de pais um número considerável de encarregados de educação, que colaboram com a instituição sempre que necessário e sempre que lhes é solicitado.

O grupo de crianças, caracterizava-se por ser um grupo com diferenças relevantes devido à sua constituição em idade, sexo e também grau de desenvolvimento. No geral, este era um grupo muito ativo, dinâmico,

participativo e comunicativo, demonstrando interesse pelo mundo que o rodeava. As crianças interessavam-se por ajudar o adulto sempre que este solicitava ajuda, e também algumas crianças tomavam a iniciativa de ajudar. Normalmente participavam ativamente nas várias tarefas e atividades que lhes eram propostas, manifestando interesse, iniciativa e empenho, sendo que eram tarefas que iam de encontro aos interesses e às necessidades do grupo de crianças. O grupo de crianças apresentava dificuldades em partilhar os brinquedos e jogos e também em fazer silêncio e esperar pela sua vez, mostrando também dificuldades em escutar o outro. O grupo conseguia, facilmente, organizar-se e orientar-se no espaço que o rodeava, embora ainda tivesse alguma dificuldade em manter-se somente numa área de jogo autónomo. A maioria das crianças do grupo conseguia ficar sentada durante algum tempo no momento do acolhimento, no momento de planeamento das atividades e nos momentos em que eram contadas histórias. As crianças eram autónomas na alimentação e higiene, mesmo as crianças mais pequenas que já conseguiam realizar estas tarefas apenas com relativa ajuda do adulto.

No que concerne ao nível da linguagem, as crianças de três anos utilizavam já um número bastante extenso de palavras, embora usassem frases curtas para falar e conseguissem com alguma facilidade ordenar as palavras de forma a serem compreendidas. As crianças de 5 anos, e a maioria das crianças de 4 anos, conseguiam exprimir-se com facilidade construindo frases longas e corretas. Algumas ainda necessitavam de melhorar a articulação e a oralidade. Era muito evidente o gosto por canções, histórias e lengalengas, que memorizavam com facilidade. Relativamente à leitura e à escrita, as crianças de quatro e cinco anos mostravam interesse pelas letras, pelo que estava escrito e por escreverem os seus nomes, e algumas crianças de três anos já escreviam com facilidade o seu nome.

No que diz respeito às atividades motoras, o grupo de crianças elegia claramente as atividades motoras de carácter global, detendo uma intensa necessidade de exploração sensorial e motora. As crianças de quatro e cinco anos tinham facilidade para aprender a dançar e a realizar exercícios físicos, manejavam o lápis com bastante segurança e gostavam bastante de desenhar, sendo que os desenhos eram reconhecíveis. Não estabeleciam com antecedência um plano racional, embora já conhecessem o valor representativo do desenho e o começassem a utilizar como expressão do pensamento. Em relação à

motricidade fina, era necessário continuar a promover atividades como o recortar, o colar, o contorno, a pintura, o desenho e a modelagem.

Relativamente aos interesses demonstrados pelas crianças do grupo, estas tinham gostos próprios e diversificados. Revelavam um grande interesse pela investigação, pela descoberta de coisas novas, por participarem em novas experiências e também por obterem respostas para alguns problemas do seu quotidiano. A área do faz de conta, era uma das áreas mais escolhidas por este grupo, pois era nesta que as crianças podiam personificar variadas personagens do âmbito familiar e social, e também devido ao facto de ser um grupo que apreciava muito o jogo dramático, sendo que gostavam muito de se disfarçarem e distribuírem papéis. Evidenciavam, igualmente, grande interesse pela área de expressão plástica, onde gostavam principalmente de pintar no cavalete, e fazer modelagem com plasticina. Demonstravam interesse por jogos de construções com blocos, animais, carros e pistas. Além dos supramencionados, ainda se interessavam por jogos rítmicos, sobretudo acompanhados de instrumentos musicais. As crianças demonstravam, também, muito interesse por atividades de expressão motora.

### **Organização do ambiente educativo**

De acordo com o ME/DEB (1997), neste nível de ensino a interação entre os adultos e as crianças constitui a base do processo educativo. O funcionamento do grupo era organizado de acordo com as rotinas diárias, uma vez que são pontos de referência importantes, mas também para que as crianças sentissem que não estavam num ambiente estático, mas dinâmico e educativo.

Aquando da realização das atividades, ao longo dos dias e de acordo com o seu grau de dificuldade, verificava-se a necessidade de trabalhar organizando as crianças em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente. Os pequenos grupos de trabalho a constituir no âmbito do desenvolvimento das atividades, podiam ser organizadas por idades distintas, uma vez que "(...) a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" (ME/DEB, 1997, p.35), ou por relação de gostos nas curiosidades demonstradas pelas crianças e por afinidade nos projetos a desenvolver.

Segundo a observação e através da constatação e recolha de outras informações pertinentes, o educador torna-se capaz de decidir acerca da gestão

e organização do grupo mais adequada à atividade a concretizar, uma vez que, “a observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o mais vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica” (Vieira, 1993, p. 47). Assim, no que se refere ao espaço, a formanda vivenciou que o educador deverá proporcionar ao grupo de crianças espaços que sejam estimulantes, atrativos e variados para que ocorram aprendizagens significativas e para que as crianças não percam o interesse, uma vez que o espaço é indispensável para as aprendizagens das crianças pois, “os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 160). Deste modo, o espaço deverá sempre ter em consideração os valores e objetivos pedagógicos do educador.

De acordo com ME/DEB (1997), “os espaços em educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (DEB, 1997, p.37). Assim a utilização do espaço e a sua organização deve espelhar as intenções que a equipa educativa tem para aquele grupo e também a dinâmica do mesmo. Para Zabalza (1998), o espaço deve ser amplo, diferenciado, de fácil acesso e especializado. Assim, o termo espaço referencia o espaço físico, ou seja, os locais para a atividade, que se caracterizam pelos seus objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Neste sentido, a sala de atividades encontrava-se organizada em sete áreas de interesse distintas: a área do jogo simbólico; a área da biblioteca; a área da expressão plástica; a área do computador; a área das construções; a área dos jogos de mesa e, por fim, a área de reunião de grande grupo. O mobiliário das diferentes áreas encontrava-se adaptado à altura das crianças de modo a permitir um fácil acesso aos materiais e também ao desenvolvimento autónomo e livre das atividades do grupo. Hohmann e Weikart (2011), referem que um espaço funciona melhor quando as crianças podem e conseguem fazer as suas próprias opções. Assim, as áreas de trabalho devem permitir que as crianças consigam ver quais as opções que têm disponíveis, pois a cada área corresponde um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho.

Deste modo, a área do jogo simbólico, encontrava-se junto de uma das janelas permitindo a receção e usufruto da luminosidade natural. O material

existente era visualmente atrativo e encontrava-se em bom estado de conservação. Era uma área composta pelo quarto e pela cozinha e ambas as divisões continham diversos instrumentos que estavam adequados à idade das crianças e que lhes permitiam brincar com imaginação. A área da biblioteca, era composta por sofás, uma estante com alguns livros e também por fantoches. Normalmente, as crianças brincavam nesta área em pares ou individualmente, folheavam livros, liam imagens e construía e dramatizavam histórias utilizando os fantoches. No que se refere à área da expressão plástica esta era composta por um cavalete e materiais como tintas de guache e pincéis onde podiam estar duas crianças em simultâneo. Para a secagem dos trabalhos artísticos existia um pequeno estendal. Para as atividades de modelagem de plasticina, recorte, rasgagem, colagem e desenho as crianças utilizavam uma das mesas e mantinham o contacto com vários materiais, dos quais conheciam e cumpriam as regras de utilização. A área do computador, caracterizava-se pela existência de dois computadores em que um deles possuía acesso à internet e o outro, mais utilizado pelas crianças, não possuía acesso à internet. Ambos os computadores continham jogos didáticos e interativos, que iam sendo atualizados de acordo com os conteúdos que estavam a ser abordados na sala de atividades. Para além dos jogos, os computadores tinham também disponíveis para as crianças vídeos didáticos, músicas, e programas como o *Paint* em que podiam desenhar e o *Word* em que podiam redigir com ajuda dos adultos. A área das construções, era constituída por um móvel grande que continha materiais como os legos, os blocos de madeira, o poliedro, diferentes animais de plástico, uma pista de comboio, entre outros. Ao lado, encontrava-se um tapete com a imagem representativa de uma cidade com estradas, rotundas, edifícios, e também carros de vários tamanhos. Na sala de atividades havia, também, a área dos jogos de mesa constituída por uma mesa com cadeiras e uma estante com variadíssimos jogos adaptados às crianças e ao seu alcance. É de salientar que, os jogos iam sendo trocados, conforme as necessidades do grupo e conforme os conteúdos que iam sendo abordados. A área correspondente à reunião de grande grupo era feita nas três mesas redondas que se encontravam no meio da sala, nas quais as crianças tinham o seu lugar definido, e no chão onde as crianças se sentavam em roda. As crianças, reuniam-se para planificar o dia, dialogar, ouvir histórias, cantar e também para realizarem a avaliação do dia através do diário de grupo. É importante salientar o facto de que, apesar

desta organização, as áreas não eram fixas e poderiam sofrer alterações ao longo do ano, sempre indo ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças.

Na sala encontrava-se também disponível uma banca, facilitando a participação das crianças na limpeza dos materiais utilizados e um conjunto de armários debaixo da mesma, que davam auxílio na arrumação de colas, pincéis, pratos, copos, entre outros materiais. No *hall* de entrada das salas encontravam-se cabides, disponíveis para todas as crianças das três salas, que estavam devidamente identificados por fotografias individuais e com o nome de cada criança onde estas se tornavam capazes de se reconhecerem, e identificarem o seu próprio cabide.

No que diz respeito ao espaço exterior, este “(...) é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME/DEB, 1997, p.39). Verificava-se que o espaço que as crianças tinham para brincar no exterior detinha umas dimensões muito pequenas para as crianças das três salas e tinha apenas um baloiço para setenta e cinco crianças. Era um espaço, que, estando disponível, permitia uma diversificação de oportunidades educativas e onde se podiam desenvolver algumas atividades que estavam pensadas para o ano letivo.

Quanto à organização do tempo, esta é mais uma etapa que o educador planeia ao conhecer o grupo, as suas necessidades, características e particularidades, pois de acordo com ME/DEB (1997), uma rotina é educativa uma vez que é intencionalmente planeada pela equipa educativa e porque é do conhecimento de todas as crianças que sabem sempre o que podem fazer em determinado momento tendo assim liberdade e autonomia para proporem modificações. A rotina, permite que as crianças tomem consciência e conhecimento do que vem a seguir, uma vez que de acordo com Hohmann e Weikart (2011), esta fornece uma estrutura para os acontecimentos do dia-a-dia. É com a ajuda de uma rotina coesa, mas flexível que as crianças vão tomando conhecimento dos vários momentos do dia, tornando-se esta fundamental para que a criança se sinta confortável, sem ter crises de ansiedade por não saber o que lhe espera, para ser autónoma e feliz. Assim, “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME/DEB, 1997, p.40), e torna-se importante salientar ainda

que a rotina podia variar, tendo em conta os interesses das crianças, ou seja, não se deve nem se pode dissociar o espaço e materiais da rotina visto que a organização desta última depende da forma como o grupo se relaciona com os materiais e com o espaço.

A rotina do grupo de crianças da sala C, organizava-se em dois momentos distintos: o da manhã, e o da tarde. No período da manhã, as atividades iniciavam-se às 9h00min e terminavam às 12h00min, horário em que iam almoçar. Depois do almoço as crianças iam para o recreio, à exceção da quinta-feira em que tinham aula de música das 13h00min às 13h50min. O período da tarde iniciava-se às 14h00min e terminava às 16h00min para as crianças que não beneficiavam de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) que eram entregues aos encarregados de educação ou a pessoas autorizadas para esse efeito por pessoal responsável. É de ressaltar que este horário se constituía como flexível, tendo em conta a estruturação da atividade proposta e a motivação e interesses das crianças. Nas AAAF as crianças ficavam ao encargo de assistentes técnicas ou operacionais, na sala de atividades, porque não existia uma sala destinada especificamente para esse fim. As crianças lanchavam às 16 horas. Até ao momento da chegada dos familiares, as crianças participavam nas atividades planeadas pelas assistentes, quer no espaço exterior, quer no interior. Esta componente constituía uma das principais estratégias de apoio às famílias, pois “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME/DEB, 1997, p.43), e tinha como principal objetivo proporcionar às crianças um ambiente de bem-estar e segurança em que se privilegiava a livre escolha por parte das crianças e os momentos de atividades espontâneas. Este período era marcado por um processo de liberdade de escolher o que se desejava fazer. Por outro lado, os momentos de refeição eram também considerados como outra estratégia de apoio às famílias por proporcionarem às crianças a aprendizagem de regras básicas relativas à obtenção de uma postura correta à mesa, bem como na aquisição de hábitos alimentares saudáveis. Eram momentos que privilegiavam o estabelecimento de diversas interações, nomeadamente criança-criança e criança-adulto ampliando as convivências interpessoais e sociais com o outro.

A nível de recursos, a sala de atividades caracterizava-se por ser um espaço ocupado por recursos humanos e recursos materiais. No que diz respeito aos

recursos humanos, estes eram uma educadora de infância, uma assistente técnica e duas estagiárias responsáveis pelo acompanhamento e orientação diária do grupo de crianças. No que concerne aos recursos materiais, o material existente na sala de atividades encontrava-se em bom estado de conservação. O mobiliário era proporcional à altura das crianças, apresentando qualidade e sendo seguro. A sala continha quatro mesas redondas, dois armários de arrumação sem possibilidade de acesso às crianças, onde se armazenavam os materiais que podiam constituir perigo para estas. A sala de atividades continha, ainda, um quadro branco numa das paredes laterais da mesma, ocupando um grande espaço, não estando ao nível de altura da maioria das crianças. O facto de o quadro branco ter um tamanho tão extenso prejudicava de certo modo a dinâmica da sala de atividades, uma vez que retira espaço vertical onde poderiam ser colocados trabalhos realizados pelas crianças.

Importa, neste momento, referir que o grupo se encontrava inserido em diversos projetos proporcionados pela Câmara Municipal, pelo Agrupamento de Escolas e por Instituições do concelho dos quais irá ser feita uma sucinta descrição. O projeto *Porto de Crianças*, com a duração de um ano letivo tinha como principal objetivo educar as crianças para uma postura de curiosidade em relação ao que as rodeava e às diferentes formas de expressão. Assim, as crianças tinham visitas de estudo regularmente em que participavam em oficinas e atividades de Educação Ambiental. O projeto *Os Bichos*, foi escolhido pela senhora educadora cooperante, por ir ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo. O projeto tinha como entidade responsável a Fundação de Serralves e os seus objetivos eram: utilizar regras básicas de segurança e adoção de uma atitude atenta em relação ao meio ambiente, no relacionamento com os animais; fomentar nas crianças atitudes de respeito pela vida e pela Natureza; desenvolver a capacidade de atenção; desenvolver estruturas de representação-comunicação; desenvolver estruturas psico-motoras; desenvolver o sentido (inato nas crianças) de deslumbramento e entusiasmo com a novidade, a beleza e o maravilhoso e estimular e fortalecer o imaginário e a criatividade. Era um projeto que contou com dez sessões sendo que cinco das quais se realizaram na instituição e as outras cinco em Serralves. O projeto *Música em Redor* era um projeto que, aliado à Expressão/Educação musical, assentava num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz

espontaneamente. Este projeto dividiu-se em dois blocos sendo estes, os jogos de exploração e vamos aprender a construir instrumentos. Foram também desenvolvidos projetos com o grupo pela formanda e pelo seu par pedagógico que irão alvo de análise no capítulo posterior.

## 2. CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho (artigo 15.º, ponto 1), a instituição onde foi realizada a PPS no 1.º CEB, sendo uma escola pública, é tutelada pelo Ministério da Educação. Este Centro Escolar era constituído por dois graus de ensino distintos, três salas do Pré-Escolar e oito salas do 1.º Ciclo e tinha como órgãos de gestão e administração o Conselho geral; a Direção; o Conselho pedagógico; e o Conselho administrativo.

A instituição, foi edificada em duas fases distintas pelo que se caracterizava por ser uma instituição que era um pouco dispare a nível das suas instalações. A turma em que a formanda realizou a prática pedagógica tinha a sua sala no edifício mais recente, pelo que as condições eram favoráveis. A instituição era constituída por dois pisos e era composta por vários e diversificados espaços que eram frequentados por todas as crianças do jardim-de-infância e do 1.º Ciclo. Tinha três salas de atividade de jardim-de-infância, oito salas de 1.º ciclo, um ginásio com boas condições que, embora não pertencesse à escola, era o local onde as crianças realizavam as atividades físicas. A escola não tinha biblioteca, porém, no polivalente encontravam-se alguns armários com livros que podiam ser consultados pelos alunos e, de acordo com informações fornecidas, as animadoras socioculturais que realizavam a sua atividade profissional nesta instituição, estavam a desenvolver um projeto de dinamização da biblioteca. A utilização dos espaços exteriores, incluindo um logradouro, era feita durante os intervalos, quando as condições atmosféricas o permitiam. A instituição possuía ainda, um refeitório partilhado pelas crianças das salas da educação pré-escolar e pelas crianças do 1.º ciclo, em horários diferenciados, devido ao facto de ser um espaço pequeno para o total de crianças da instituição e uma cozinha equipada e preparada para a confeção de refeições, mas estas eram da

responsabilidade de uma empresa específica. Tinha, também, um campo de jogos com balizas fixadas ao pavimento, uma sala da direção e outra de professores, uma pequena reprografia, uma sala destinada ao Serviço da Componente de Apoio à Família (CAF/SAF), um pequeno laboratório de informática, 10 instalações sanitárias sendo que uma delas era para uso das crianças das salas do jardim-de-infância que continha sanitas e lavabos de tamanho adequado à faixa etária, 8 para as crianças do primeiro ciclo e uma para os professores. É de salientar o facto de a instituição, não dispor de nenhuma instalação sanitária para crianças/adultos com mobilidade reduzida nem de nenhum elevador para os andares superiores.

### **A turma**

Relativamente à turma, o estágio realizou-se na sala do 3.º A, uma turma heterogénea, constituída por vinte e três alunos de oito anos, juntos desde o pré-escolar, com exceção de um, que veio transferido este ano. Viviam em zona urbana perto do centro escolar e, segundo as fichas individuais dos alunos, a maioria habitava em apartamentos, três residiam em moradias e dois em casas germinadas. Observou-se que seis destes alunos chegavam à escola de automóvel, oito vinham de transporte privado (carrinha), três de transportes públicos e seis chegavam a pé, pelo que demoravam entre 5 a 30 minutos de viagem até à instituição.

A maioria dos alunos vivia com os dois progenitores, sendo que nestes agregados, um dos alunos vivia com os avós. No que respeita ao número de irmãos, três crianças não tinham nenhum, onze tinham um irmão, cinco tinham dois irmãos e três tinham quatro irmãos. A maioria dos progenitores apresentava idades compreendidas entre os 40 e os 45 anos. Quanto aos níveis de escolaridade, verificava-se que um completou apenas o ensino primário, um número significativo de pais completou o Ensino Secundário, e alguns deles completaram a Licenciatura. No que diz respeito à situação profissional, a maioria dos progenitores encontrava-se empregado, o que revela que não haviam alunos com problemas económicos e sociais.

Através da observação e dos dados fornecidos pela orientadora cooperante, foi visível que no que concerne às necessidades evidenciadas pela turma estas se centram: no domínio do português, os alunos da turma não apresentavam grandes dificuldades a nível da oralidade, porém nem sempre participavam

assertivamente. Na interpretação de um texto, verificou-se que nem sempre conseguiam entender o que estava implícito demonstrando também alguma dificuldade em organizarem o discurso oral. No que diz respeito à leitura, todos os alunos liam com clareza e ritmo adequado, mas nem sempre com a expressividade adequada. No domínio da escrita, ainda não estruturavam bem alguns tipos de texto e apresentavam dificuldades na organização de ideias. Demonstravam, ainda, pouca imaginação e escreviam com alguma incorreção ortográfica. No que diz respeito ao domínio da gramática, de uma forma geral não apresentavam dificuldades, aplicavam-na com correção. Já na área curricular da matemática, os alunos demonstravam ter dificuldades, nomeadamente no que diz respeito a números e operações e resolução de problemas. Calculavam bem, e liam e escreviam números até à centena de milhar sem dificuldade. Quanto a grandezas e medida, alguns alunos da turma apresentavam dificuldade em relacionar e transformar medidas, mas sentiam-se motivados na realização de tarefas que envolviam a geometria, embora alguns revelassem dificuldades em reconhecer as propriedades geométricas. Por fim, no que diz respeito à organização e tratamento de dados os alunos, a turma dominava e demonstrava-se ágil na resolução de problemas. No que concerne à área de estudo do meio, os alunos sentiam-se motivados face qualquer tema, participando com afinco nas tarefas e resolução de problemas, embora alguns demonstrassem um baixo nível de cultura geral. De realçar que a turma não estava preparada para aceitar democraticamente opiniões diferenciadas, para realizar trabalhos de grupo, pelo que permitiu uma intervenção focada por parte da formanda.

Não obstante às necessidades, surgem também os interesses dos alunos que apresentavam gostos próprios e diversificados. Revelavam um grande interesse pela investigação, pela descoberta de coisas novas, por participarem em novas experiências e também por obterem respostas para alguns problemas do seu quotidiano. Revelavam também muito interesse no que respeita ao uso das novas tecnologias, pretendendo sempre saber mais sobre os conteúdos que iam sendo abordados na sala de aula. Interessavam-se por ouvir e ler histórias, aprender novas canções, lengalengas, adivinhas e anedotas. A turma

demonstrava particular interesse por cantar, ouvir música e dançar, bem como na realização de jogos didáticos.

De acordo com a observação sistemática e com o projeto curricular de turma fornecido pela Professora Cooperante, a turma era constituída por dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um dos alunos com NEE tinha problemas comportamentais, conforme declaração médica, e deixou de ter apoio direto da Educação Especial, visto que adquiriu as aquisições académicas ao nível da restante turma. No entanto, o outro aluno NEE, apesar de ler e escrever palavras e frases simples sem ajuda, ainda hesitava e tinha dificuldade em interpretar o que lia. Apresentava também dificuldades a nível do cálculo e do raciocínio na área da matemática. Nas restantes áreas apresentava alguma dificuldade ao nível da motricidade. Assim sendo, eram utilizadas algumas estratégias para tentar colmatar as suas dificuldades, como é exemplo o recurso a jogos e fichas que desenvolviam a concentração e a atenção, bem como a valorização dos trabalhos realizados pelo aluno e o reforço positivo no trabalho autónomo. Uma das crianças da turma, nomeadamente, a L., perdeu recentemente um dos seus progenitores de forma trágica, sendo que estava a ser acompanhada pela psicóloga da instituição para que tivesse toda a ajuda necessária naquele momento.

A turma caracterizava-se por ser uma turma heterogénea, ativa, dinâmica, participativa e comunicativa. Era uma turma constituída por alunos que demonstravam bastante disponibilidade para ajudar o outro, sempre que era necessário e sempre que era solicitado, e pela sua participação ativa nas diversas tarefas que iam sendo propostas, sempre demonstrando interesse, iniciativa e empenho. Através da observação sistemática da turma, foi possível concluir que os alunos que a constituíam apresentavam algumas dificuldades em lidar com os sentimentos, com as frustrações e com as opiniões dos outros. A turma apresentava um comportamento razoável, obedecendo às regras estipuladas com ligeira dificuldade. Eram bastante inquietos, faladores e também apresentavam dificuldades a nível da autonomia. Os alunos desta turma, davam-se bem uns com os outros, mantendo uma relação satisfatória em que prevaleciam sentimentos de amizade, apesar de se formarem pequenos grupos, muito por causa das relações que mantinham desde a educação pré-escolar,

porém, tinham muita necessidade em fazer “queixinhas” uns dos outros, o que, na faixa etária em que se situavam era um fator natural.

Na relação escola/família, não se revelavam quaisquer problemas e, sempre que necessitavam, os pais deslocavam-se à escola para satisfazer as suas dúvidas/problemas em relação aos seus educandos. De uma maneira geral, colaboravam bastante com a professora e os alunos mantinham-se motivados para aprender e trabalhar, estando sempre dispostos a realizar todas as atividades propostas e tinham muita necessidade de aprender sempre coisas novas. Os progenitores, demonstravam-se muito participativos, no que respeita à educação e também à participação em eventos realizados pela escola, e colaboravam sempre que lhes era solicitado, atitudes que favoreceram o projeto de intervenção em estágio, como irá ser revelado no capítulo III.

O professor do primeiro ciclo, ao planificar as atividades, deve sempre ter em conta as características evolutivas da faixa etária em que se encontra a turma com quem trabalha, de modo a obedecer ao currículo, mas também às necessidades dos alunos com quem trabalha. O professor, sendo um constante investigador, obtém ajuda nas suas pesquisas que o fazem acompanhar o crescimento dos seus alunos e planificar o seu trabalho, tendo em conta as competências, os interesses, as necessidades e as dificuldades da turma no seu todo, mas também de cada criança em particular.

Todos os alunos eram pontuais e assíduos e aparentavam ter um nível económico médio-elevado. No que diz respeito aos hábitos de higiene, será importante salientar que todos os alunos se apresentavam na escola bastante asseados, porém os hábitos alimentares eram razoáveis, uma vez que alguns traziam lanches fartos, uns cumprindo as regras alimentares, outros não. A maioria dos alunos ocupava os seus tempos livres a ver televisão e a brincar em casa com os irmãos ou sozinhos.

### **Organização do ambiente educativo**

No que concerne à organização do ambiente educativo, verifica-se que todos os indivíduos são influenciados e influenciam o meio onde se inserem, pois, “o desenvolvimento infantil ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta” (Martins & Szymanski, 2004, p. 68). Assim sendo, a organização do ambiente educativo torna-se essencial para o desenvolvimento saudável dos alunos e “um dos

aspectos da liderança do professor é a atribuição e gestão dos recursos escassos para criar ambientes de aprendizagem produtivos” (Arends, 1995, p.79).

Através da observação sistemática e da constatação e recolha de informações pertinentes, o professor torna-se capaz de decidir acerca da gestão e organização da turma mais adequada à atividade a concretizar, uma vez que, de acordo com Estrela (1994) a observação desempenha um papel fulcral e como tal deveria ser a primeira etapa exigida numa intervenção pedagógica fundamentada. O professor deve, também, ser capaz de recolher e organizar a informação e de se adaptar continuamente aos alunos com quem trabalha e também ao espaço onde exerce as suas funções.

Assim sendo, no que se refere ao espaço, o professor deverá proporcionar à turma um espaço estimulante a aprendizagens significativas por forma a captar o interesse, dos alunos. Verificou-se que o termo espaço, se refere neste capítulo ao espaço físico, ou seja, os locais onde são realizadas as atividades, os objetos que caracterizam esse espaço, os materiais didáticos que o constituem e o mobiliário e decoração nele inseridos, uma vez que o espaço é indispensável para as aprendizagens dos alunos. Efetivamente, de acordo com Arends (1995), o professor, ao organizar a sala de aula, deve sempre ter em conta questões que se prendem com a forma como se vai movimentar no espaço, onde vai colocar os alunos, e como criar um ambiente que seja propício para a aprendizagem. O espaço deverá sempre ter em consideração os valores e objetivos pedagógicos do professor.

Neste sentido, na sala de aula, estava disponível numa das paredes, cabides para todas as crianças da turma, onde os alunos penduravam os seus casacos e as suas lancheiras de forma a organizar melhor o espaço da sala de aula. Numa outra parede encontrava-se um armário de grandes dimensões que continha as capas individuais e os dossiers dos alunos, materiais nomeadamente, colas, pincéis, pratos, copos, cartolinas, folhas brancas, geoplanos, entre outros para a utilização nas tarefas que iam sendo propostas ao longo do ano letivo, assim como os manuais escolares que ficavam guardados na sala de aula sempre que não eram necessários. Nesse armário, encontrava-se também disponível uma banca facilitando a participação dos alunos na limpeza dos materiais utilizados. Na sala de aula, tinha também disponível para os alunos, uma pequena biblioteca com livros e jogos didáticos do interesse destes que podiam ser

utilizados pelos mesmos. A sala estava equipada com um quadro branco, quinze secretárias adequadas ao tamanho dos alunos, vinte e sete cadeiras, e uma secretária para a professora. A nível dos recursos tecnológicos, a sala de aula tinha um quadro interativo em funcionamento, um projetor, um computador com acesso à internet e colunas. Todas as paredes da sala, à exceção de uma, estavam revestidas até meio com um material que possibilitava a colocação dos trabalhos dos alunos com pioneses, sendo que assim podia também ser considerado um espaço vertical de trabalho.

Tendo em conta que a forma como está disposto o mobiliário da sala de aula influencia a aprendizagem dos alunos, torna-se importante referir que as secretarias se encontravam organizadas em forma de “U” e um “L”, para que todos os alunos se pudessem ver e não tivessem dificuldades em ler para o quadro. A sala era embelezada nas paredes com as produções realizadas pelos alunos, tinha uma excelente luminosidade, uma vez que, uma das paredes era revestida totalmente a vidro o que, por um lado se tornava vantajoso, porém nos dias de sol a temperatura da sala subia substancialmente e tornava-se difícil desenvolver atividades com os alunos, principalmente no período da tarde. O material existente na sala de aula encontrava-se em bom estado de conservação e o mobiliário disponível estava proporcional à altura dos alunos, apresentava qualidade e era seguro. Note-se que, de acordo com Arends (1995), a maneira como o professor organiza a sala de aula produz no aluno efeitos cognitivos e emocionais que se tornam importantes no processo de aprendizagem. Assim sendo, o professor deve estar sempre disponível para realizar as mudanças necessárias na sala de aula, para que este seja um espaço que promova aprendizagens significativas nos alunos.

Como todo o trabalho com os alunos tem uma intencionalidade, também a rotina é refletida de maneira a que possa corresponder de uma melhor forma às características e necessidades da turma. Deste modo, no que concerne à gestão do tempo, esta é “(...) é extremamente complexa. Requer conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão” (Arends, 1995, p. 79). Assim sendo, o professor, com o conhecimento que tem da turma planeia, de acordo com as necessidades, características e particularidades dos alunos que a compõem. Apesar de ter sido atribuído à turma um horário que se destina a criar uma rotina na sala de aula, é importante salientar que este era flexível podendo variar tendo em conta os

interesses dos alunos e a forma como os conteúdos a serem trabalhados se articulavam. Assim, o horário destinado aos alunos do 3.º A organizava-se em dois momentos distintos ao longo dos dias da semana. No período da manhã, as atividades letivas iniciavam-se às 9h00min e terminavam às 12h30min, sendo que das 10h30min se procedia ao intervalo da manhã. O período da tarde iniciava-se às 13h45min e terminava às 17h30min, para os alunos que não beneficiavam de Atividades de Acolhimento e Apoio à Família (AAAF) que eram entregues aos encarregados de educação ou a pessoas autorizadas para esse efeito por pessoal responsável.

A instituição fornecia aos alunos a possibilidade de se inscreverem nas Atividades de Enriquecimento Curricular que decorriam às quartas e sextas-feiras. Através da análise das fichas individuais dos alunos pode concluir-se que oito alunos da turma não estavam inscritos em nenhuma atividade de enriquecimento curricular, pelo que o horário letivo para esses alunos terminava às 15h, à exceção da terça-feira que termina às 17h30min, oito alunos estavam inscritos a apenas uma das atividades e sete alunos estavam inscritos às duas atividades de enriquecimento curricular. A atividade de enriquecimento curricular, Atividade Física Desportiva (AFD), decorria às quartas-feiras das 16h30min às 17h30min e às sextas-feiras das 15h às 16h. A atividade de enriquecimento curricular, Ligação Escola Meio (LEM), decorria às sextas-feiras das 16h30min às 17h30min. Foi disponibilizada pela Câmara Municipal da Maia uma oferta complementar intitulada de Programação que decorria uma vez por semana, no caso em pauta às quintas-feiras, ocupando o horário das 16h30min. Com esta oferta complementar os alunos obtinham uma outra visão acerca das TIC e do quanto são úteis no dia-a-dia.

A partir das 17h30min dava-se seguimento às atividades da Componente de Apoio à Família CAF. As crianças que beneficiavam da CAF, ficavam ao encargo de animadoras socioculturais no polivalente da escola onde participavam nas atividades planeadas por estas. No que diz respeito aos recursos humanos, estes eram a professora responsável pela turma e duas estagiárias responsáveis pelo acompanhamento e orientação diária da turma.

Importa neste momento referir que, a turma se encontrava inserida em diversos projetos proporcionados pela Câmara Municipal e pelo Agrupamento de Escolas, dos quais irá ser feita uma sucinta descrição. O projeto *Passe* (Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar), tinha a duração de

meio ano e o apoio da Administração Regional de Saúde do Norte. Era um projeto que visava incentivar os alunos para uma alimentação saudável. O projeto *Amigos da Dádiva de Sangue* tinha a duração de um ano letivo, e pretendia incentivar os alunos à dádiva de sangue junto dos encarregados de educação e às crianças de forma a que estas não tivessem comportamentos de risco, que fizessem com que estas precisassem de transfusões de sangue. O projeto *Contos Contigo Conto*, também com a duração de um ano letivo, tinha como principal objetivo incentivar os alunos para a leitura, em que vinha mensalmente uma biblioteca itinerante da Câmara à instituição para que os alunos pudessem requisitar livros. O projeto *Por Terras da Maia* tinha, também, a duração de um ano letivo e tinha como principal objetivo que os alunos conhecessem o meio envolvente. Contava também com a vinda de uma funcionária da biblioteca à escola que realizava diferentes atividades com os alunos e com visitas de estudo permanentes pelo concelho. O projeto *Gestores de palmo e meio* integrado na disciplina LEM, que tinha em vista a criação de normas para a melhoria dos comportamentos e atitudes nos diferentes espaços escolares e a angariação de dinheiro para a plantação de árvores na escola. O projeto tinha como objetivo, também, ensinar os alunos a gerirem a qualidade dos comportamentos e atitudes escolares, do ar da escola e do meio ambiente. Foram também desenvolvidos projetos na turma pela formanda e pelo seu par pedagógico que irão alvo de análise no capítulo posterior.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Roldão (1999), o professor pode definir-se como aquele que ensina, porém, ensinar significa fazer aprender, utilizando estratégias como o questionamento, a exposição, a experiência, a reflexão, entre outras, “(...) o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não o consegue com sucesso” (Roldão, 1999, p.144). Assim sendo, “(...) ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p.177). Neste contexto, é

fulcral que cada professor, ou futuro professor se autoanalise e que tente retirar conclusões acerca do profissional que deseja ser no futuro, pondo sempre em causa os seus pensamentos, as suas atitudes e conceções e sendo, sobretudo, um eterno estudante, lutando por saber mais e por fazer melhor, refletindo constantemente sobre e nas suas práticas. De acordo com Perrenoud (2000, p.156) “(...) os recursos cognitivos devem ser actualizados adaptados às condições de trabalho em evolução”, pelo que exige um profissional reflexivo, não um técnico que se limita a cumprir normas e receitas e aplica teorias, mas um agente ativo do seu desenvolvimento e funcionamento das escolas, como refere Alarcão (1996). Assim sendo, o professor/educador deve ser um constante investigador e dinamizador, que autonomamente realiza uma busca continua na procura de novas perspetivas, tendo em mente que a sua formação está constantemente a ser aperfeiçoada e tendo em conta que esta é um processo infinito. Neste âmbito, destaca-se a investigação-ação, como uma metodologia que sustentou o processo formativo da formanda e que pode ser descrita, segundo Coutinho et. al (2009), como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a acção e a reflexão crítica. Deste modo, o que melhor caracteriza e identifica esta metodologia é o facto de se centrar na pesquisa, momento essencial para a prática, e orienta-se pela constante necessidade de dissipar problemas reais. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, contempla como alicerces para a construção do perfil específico do desempenho profissional do educador/professor, a espiral de ciclos de investigação-ação que consiste em observar (avaliar), refletir, planificar e agir. Efetivamente, a mestrande contemplou na sua prática pedagógica esta espiral de ciclos, que lhe permitiu uma prática que ultrapassou a barreira da mera transmissão.

Tendo em conta a espiral de ciclos, a primeira etapa que caracteriza o processo educativo prende-se com a observação que, de acordo com Estrela (1994, p.26), “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar e problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)”. De acordo com ME/DEB (1997), a observação surge como um elemento fulcral no planeamento das atividades e na avaliação uma vez que dispõem elementos que, periodicamente analisados, ajudam à compreensão do processo de desenvolvimento e dos seus efeitos na aprendizagem de cada

criança. Assim sendo, a mestranda observou e problematizou, adotando uma postura indagadora e crítica, para que a sua prática fosse realizada de forma eficaz e promovesse nos alunos aprendizagens significativas.

No que concerne à situação ou atitude do observador, a mestranda realizou uma observação participante, participada, intencional e, em determinados instantes, uma observação espontânea, uma vez que por vezes ocorriam situações para as quais o plano de observação traçado inicialmente não estava direcionado (Estrela, 1994). No que diz respeito ao processo de observação, a mestranda teve em conta uma observação sistemática, naturalista, contínua, direta e indireta pelo que consultava documentos sempre que possível e recorria a conversas informais, armada e desarmada, sendo que foram utilizadas as notas de campo e o diário de bordo como instrumentos fulcrais na sua prática em ambos os contextos de PPS (*idem*). Quanto ao campo de observação, foi realizada observação molar e molecular, ou seja, comportamentos gerais e específicos, verbal e gestual, individual e grupal (*idem*). Importa salientar, deste modo, a importância que constituiu o guião de observação elaborado pela formanda no contexto do 1.ºCEB.

A formanda utilizou também como instrumentos de recolha de dados, os registos fotográficos e de vídeo, que lhe permitiram observar os materiais existentes na sala de atividades/aula como as produções das crianças, os painéis de parede, as atividades de dramatização, a organização da sala de aula/atividades entre outros, para que fossem alvos de uma posterior análise. Tendo em conta que um dos focos da investigação-ação realizada pela formanda se centrou na aprendizagem das crianças com quem trabalhava, no contexto do 1.º CEB, foram realizadas análises das suas produções com base em grelhas de verificação de conhecimentos, tendo sempre em conta os objetivos que eram delineados e também os indicadores de desempenho.

Importa referir também que um outro instrumento metodológico utilizado pela formanda em ambos os contextos de PPS foi a entrevista. Esta, tendo em conta Estrela (1994) permite obter dados que complementam os dados já obtidos através da observação. Deste modo, a díade recorreu à entrevista semiestruturada, que partiu de um guião estruturado com tópicos previamente definidos pela díade, baseados em questões. A posterior reflexão acerca do conteúdo das respostas permitiu à díade um conhecimento mais aprofundado acerca de ambos os contextos educativos.

Também as reuniões/conversas informais realizadas com a educadora e professora cooperantes, supervisores, entre a díade e entre pares proporcionaram à formanda momentos de recolha de informações, não só acerca do grupo/turma, como também acerca do contexto, que se tornaram essenciais para o processo de investigação desenvolvido pela formanda. Assim sendo, e como já fora referido, a reflexão crítica acerca do processo educativo e a partilha de informações permitiram a adaptação progressiva das estratégias às especificidades de ambos os contextos (Perrenoud, 2000). Importa referir também as conversas informais com as famílias, em ambos os contextos de PPS, que permitiram, também, conhecer mais acerca das crianças e dos contextos. Tendo em conta Diogo (1998), as famílias permitem-nos conhecer mais de perto os alunos e, deste modo, constituem-se como boas fontes de informação.

Importa destacar, também, a importância que teve a análise documental do PCG no contexto de PPS na EPE e a análise documental do PE no contexto de PPS no 1.º CEB. Esta análise reflexiva permitiu que a formanda tomasse consciência das diferentes componentes, para, deste modo, compreender de que forma estas iriam influenciar as suas práticas. Todos os dados recolhidos pela formanda foram alvo de análise e reflexão, sendo que foram transpostos na elaboração de narrativas individuais, e colaborativas, bem como foram fulcrais na realização dos guiões de pré-observação que permitiram que a formanda refletisse antecipadamente, no que concerne aos possíveis imprevistos e dificuldades que poderiam surgir em ambos os contextos de PPS.

Do mesmo modo que é importante observar, planear o processo educativo também se torna fulcral para uma boa prática pedagógica. O planeamento implica que o educador/professor reflita sobre as suas intenções educativas e a forma como as pode adaptar às crianças com quem trabalha diariamente. Torna-se, assim, um instrumento indispensável para agir de forma consciente que, segundo Estrela (1994, p.9) deve ser um “(...) inventário e organização de objetivos, conteúdos, métodos e meios e processos de avaliação”. A formanda teve em atenção uma boa articulação dos conteúdos curriculares através de recursos, estratégias e também da avaliação. Deste modo, esta destaca a importância da realização dos mapas de conceitos semanais, elaborados no contexto de PPS no 1.ºCEB, que complementaram de algum modo as planificações e permitiram articular de uma melhor forma todas as áreas do saber.

A avaliação do processo formativo, surge também como um elemento fulcral demonstrando como esta metodologia suportou a formação da formanda. Deste modo, destacam-se a elaboração dos *portfólios* de formação que, de acordo com Alarcão e Tavares (2013) podem ser definidos como um documento que abrange um conjunto coeso de documentação que é selecionada e comentada reflexivamente, e que revela um percurso profissional sendo que é organizada e contextualizada no tempo. Assim, estes foram um instrumento que permitiu que a formanda refletisse acerca do seu crescimento enquanto futura profissional de educação. As reflexões posteriores às aulas supervisionadas, foram também, em ambos os contextos, um instrumento que permitiu que a formanda autoavaliasse a sua ação permitindo realizar ajustes na sua prática futura.

Assim, todos os momentos que acima foram referidos têm igual importância no contexto pedagógico, mas sempre de forma interligada uma vez que, só é possível planificar com rigor e clareza se se observar sistematicamente os alunos e os recursos que temos disponíveis nos contextos onde realizamos as nossas práticas. O educador/professor deve ter sempre em conta que a planificação lhe indica um caminho, porém não é definitiva, podendo e devendo ser alterada de acordo com os interesses e necessidades do grupo/turma de crianças. O professor deve também ter sempre em conta a importância da reflexão e autorreflexão sistemática, quer individual quer colaborativa, pois esta reflexão lhe irá proporcionar uma ação mais profícua e enriquecida e lhe irá permitir refletir sobre as suas ações e, conseqüentemente, reformular aspetos que para si ainda estejam pouco coesos.

Assim sendo, e em jeito de conclusão, o professor-investigador deve adotar nas suas práticas uma postura que se caracteriza por ser dinâmica e que constrói novos conhecimentos que, conseqüentemente, se tornam capazes de conceber modificações na sua ação e que interligam dimensões da formação, da ação e da investigação (Ponte, 2002).



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

Segundo Ferry (1983),

o ofício do professor é uma prática relacional; a transmissão do saber faz-se na e pela relação estabelecida entre professor e alunos (...) ensinar é, antes de tudo, estabelecer uma comunicação com os alunos, fazer passar uma mensagem de tal forma que esta seja recebida pelos alunos em condições em que eles possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la. (Ferry, 1983, cit. por Altet, 2000, pp.13-14)

O presente capítulo, tem como foco principal uma reflexão da formanda acerca de todo o percurso formativo da mesma, tanto em contexto de PPS na EPE como em contexto de PPS no 1.º CEB, referindo práticas que foram desenvolvidas pela formanda, tendo sempre em conta os referenciais teóricos defendidos e já supracitados em capítulos anteriores.

Tendo em conta que a prática da formanda se fundamenta essencialmente na metodologia investigação-ação, a formanda focou-se nas diferentes etapas que constituem esta metodologia, ou seja, observar, planificar, agir e avaliar, para que de uma melhor forma, pudesse espelhar todo o seu percurso formativo, compreender a intervenção da prática educativa e a construção do conhecimento praxiológico. A prática pedagógica constituiu um momento de oportunidades, que permitiu à mestranda aprender a arte de educar, conferindo uma visão da escola mais próxima, de modo a criar representações do que é ser professor na atualidade. Constituiu, assim, um espaço dinâmico de formação que rompeu com a dicotomia teoria e prática, articulando o processo educativo com a realidade social. Repensar a teoria e a prática é um modo de construir saberes, demonstrando capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. Assim, tendo em consideração o que foi referido no capítulo dois, reforça-se a importância da observação uma vez que esta pode ajudar o professor a

(...) – reconhecer e identificar fenómenos; - aprender relações sequenciais e causais; - ser sensível às reacções dos alunos; - pôr problemas e verificar soluções; - recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; - situar-se criticamente face aos modelos existentes; - realizar a síntese entre teoria e prática.  
(Estrela, 1994, p.58)

Assim, a formanda dispôs de elementos que foram periodicamente analisados pelo educador e professor, de forma a compreender o processo que foi desenvolvido e os efeitos que este causou na aprendizagem de cada criança, pois “a observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME/DEB, 1997, p.25). Neste sentido, ao longo de todo o processo de PPS, e utilizando diversos recursos, a formanda apercebeu-se das necessidades e interesses, tanto do grupo de crianças da EPE, como da turma do 1.º CEB, o que lhe permitiu uma melhor adequação dos recursos e estratégias utilizadas na sua prática. A planificação, como um “inventário e organização de objectivos, conteúdos, métodos e meios e processos de avaliação” (ibid., p.9), foi de uma importância fundamental na prática pedagógica. Esta permitiu “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME/DEB, 1997, p. 27), estas devem ser sobretudo coerentes, contextualizadas, flexibilizadas e diversificadas, aspetos que a formanda teve sempre em consideração aquando da realização das suas planificações. Deste modo, a formanda estabeleceu como prioridades, os interesses e necessidades do grupo e da turma (referidos no capítulo II), e após ter analisado e seleccionado os objetivos que pretendia atingir organizou também os conteúdos e as estratégias a utilizar, tendo sempre em conta os documentos orientadores como as OCEPE, os programas, as metas curriculares, os princípios do PCG, e dos PE. De realçar que, na construção do plano de aula e momentos de avaliação, teve em consideração os diversos ritmos individuais de trabalho e diferentes modos de aprender das crianças/alunos, respeitando sempre cada uma das crianças/alunos com quem trabalhou. Neste sentido, seleccionou diferentes tipos de recursos, em suporte digital e físicos, envolvendo todos os sentidos para atingir modos diferentes de aprender, também elaborou materiais adequados para os que terminavam mais cedo a tarefa, ou para os que tinham dificuldades de aprendizagem. Apoiou-se na ideia de que

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. (ME/DEB, 1997, p. 25)

Neste sentido, importa referir que os espaços de reflexão semanal em tríade e os *feedbacks* dos supervisores se tornaram fulcrais para que, de alguma forma, se pudessem atenuar alguns receios e dificuldades que foram surgindo ao longo da PPS em ambos os contextos no momento da planificação. Importa também salientar a importância que os guiões de pré-observação da ação, referidos no segundo capítulo, tiveram em ambos os contextos, pois permitiram que a formanda refletisse antecipadamente acerca dos possíveis imprevistos e dificuldades que poderiam surgir no contexto de prática, criando um plano B sempre que necessário, estimulando também um *feedback* atempado dos supervisores e que foram um instrumento que veio, de certo modo, complementar as planificações que semanalmente eram contruídas.

No que se refere ao desenvolvimento das PPS, é importante referir o facto de ter sido um processo de integração gradual em ambos os contextos, que permitiu que a formanda se fosse adaptando autonomamente ao espaço e aos elementos da equipa, permitindo também que esta se deparasse com os desafios intrínsecos à monodocência que implicam uma articulação de qualidade a todos os níveis e em ambos os contextos. Deste modo, torna-se fulcral destacar a importância do trabalho em tríade, em ambos os contextos, uma vez que “o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a acção, cria um enquadramento propício para o desenvolvimento das crianças numa comunidade activa e participante” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 128). Os membros da equipa, para além de trocarem informação sobre as crianças/alunos, planearam estratégias curriculares e avaliaram a eficácia dessas estratégias em conjunto, pois como referem os autores (*idem*) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção, que implica um clima de apoio e de respeito mútuo. Deste modo, a acção colaborativa promoveu na formanda competências sociais, como afirma Canário (2007), provocando um progresso na sua acção, permitindo a partilha de opiniões entre estes e um desenvolvimento de um conjunto de competências sociais e profissionais

(Hargreaves, 1998), tendo “impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indirecta ou directamente, na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, p.131).

Todas as atividades realizadas pela formanda se basearam, acima de tudo, numa perspetiva construtivista e socio construtivista da aprendizagem, como enfatizado no capítulo I. Nesta perspetiva, a mestranda construiu práticas educativas que estimulassem os alunos, de modo a que estes se assumissem como agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, ou seja, encararem a aprendizagem como um processo autorregulador do conflito entre os seus conhecimentos prévios acerca do mundo que os rodeava e os novos conhecimentos adquiridos, construindo, deste modo, novas representações e modelos da realidade, como refere Fosnot (1996). Torna-se igualmente importante referir que, a formanda, teve também sempre o cuidado de atuar na ZDP de cada criança/aluno, uma vez que, é através das interações e da ajuda dos outros que uma pessoa se torna capaz de ultrapassar um obstáculo ou realizar uma tarefa que anteriormente não era capaz. Deste modo,

O aspecto central de toda a psicologia educacional consiste na possibilidade de transição para um nível mais elevado do funcionamento cognitivo através da colaboração, a transição do que a criança já capaz de fazer com a ajuda da imitação. É este o fundamento do sentido da educação para o desenvolvimento e que, na realidade, coincide com o conteúdo da zona de desenvolvimento próximo. (Oers, in Revista Noesis, 2009, p. 15)

Assim, o educador/professor deve contribuir ativamente para o desenvolvimento das crianças com quem trabalha, não apenas no que diz respeito ao nível cognitivo, como também ao nível social e emocional e, conseqüentemente, contribuir para que as crianças com quem priva diariamente transitem para os níveis mais elevados do funcionamento cognitivo, através da execução de experiências que para elas sejam significativas.

A formanda irá proceder, de seguida, a uma descrição de algumas atividades realizadas em ambos os contextos de PPS, tendo sempre em conta que estes tiveram extrema importância na sua formação.

## 1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O educador, para além transmitir o saber, deve também orientar e facilitar a aprendizagem do seu grupo de crianças apoiando-os sempre tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades, uma vez que

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (ME/DEB, 1997, p.26)

Deste modo, a formanda, ao planificar as atividades pedagógicas, teve sempre em conta as características evolutivas da faixa etária em que se encontrava o grupo com quem trabalhava, uma vez que, este conhecimento, ajuda o educador a acompanhar o seu crescimento e a planificar o seu trabalho, de acordo com as competências, interesses, necessidades e dificuldades do grupo em geral e de cada criança em particular. Deste modo, de acordo com Papalia, Olds & Feldman (2001), Piaget organiza o desenvolvimento mental da criança em quatro estádios distintos, sendo que as crianças deste grupo de trabalho se situavam no estádio pré-operatório, que se concentra entre os dois e os seis anos. Desde que se inicia esta etapa, a criança já consegue fazer uso da capacidade simbólica, não dependendo somente das sensações. Embora não sejam capazes de fazer operações lógicas, uma vez que só as conseguem realizar no estádio das operações concretas, e não sejam capazes de se situarem no tempo, as crianças já relacionam significantes e significados, e a linguagem surge como a aptidão que mais desenvolveram (idem).

As atividades exploradas que se apresentam de seguida, pretenderam desta forma explorar atitudes democráticas, tendo em conta os eixos centrais do MEM, que levassem cada criança a adquirir princípios indispensáveis na vida em comunidade, articulando sempre com o desenvolvimento das competências específicas das áreas do saber (ME/DEB, 1997). Assim sendo, ao longo da PPS foram sempre valorizados os conhecimentos prévios, as opiniões e as experiências da vida das crianças, bem como o diálogo, sempre numa perspetiva de negociação, partilha e respeito pelo outro, através de pressupostos cooperativos e desenvolvendo interações sociais que permitissem

consequentemente que as crianças entendessem a importância destes aspetos e que percebessem que a escola é um lugar onde podem crescer e aprender juntas.

Neste sentido, foram utilizados diversos recursos lúdico-pedagógicos, de modo a despertarem os diversos sentidos das crianças, que permitiram que cada qual se apropriasse do que fosse mais significativo para si, e que, por outro lado, contactasse com diferentes tipologias.

O material a ser utilizado deve proporcionar ao aluno o estímulo à pesquisa e a busca de novos conhecimentos, o propósito do uso de materiais concretos no ensino escolar é o de fazer o aluno adquirir a cultura investigativa o que o preparará para enfrentar o mundo com ações práticas sabendo – se sujeito ativo na sociedade. (Souza, 2007, p. 111)

Torna-se fulcral que estes conteúdos sejam todos trabalhados articuladamente, uma vez que “(...) as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e na avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME/DEB, 1997, p.48). Deste modo, destaca-se o tema *Vamos aprender o sistema urinário* em que os alunos ouviram uma melodia acerca do tema e uma história, criaram os órgãos do sistema urinário com materiais recicláveis, para colocar nos seus bonecos da sala, aprenderam a melodia e cantaram-na mediante os ritmos, interagindo assim com os diferentes órgãos dos sentidos. Ao longo da realização das diferentes atividades em torno deste tema, a formanda pode observar, nas crianças, o interesse e o empenho com que realizavam as tarefas que lhes eram propostas e na forma como procuravam saber sempre mais relativamente ao tema. As crianças mais velhas interessavam-se por explicar o que as crianças mais novas diziam não entender. Assim, este foi um tema que a formanda gostou de desenvolver com as crianças pois permitiu-lhe verificar outros interesses e necessidades das crianças do grupo, bem como os conhecimentos que estas adquiriram.

Concomitantemente, importa referir que as estratégias de motivação foram fulcrais no sucesso das atividades propostas e, deste modo, destaca-se o diário de grupo como um instrumento essencial para a motivação das crianças para as aprendizagens, uma vez que, muitas vezes, as crianças colocavam lá o que gostariam de fazer/aprender. A formanda partia dessas opiniões para planificar novas atividades, ou até mesmo iniciar novos projetos que, de algum modo,

motivassem as crianças para a aprendizagem. Foram, sempre que possível, utilizados recursos diferenciados de modo a motivar as crianças, e, neste sentido destaca-se a atividade “*Vamos semear*” em que, em toda a atividade, as crianças se mostraram motivadas e empenhadas, talvez pela forma como esta foi desenvolvida. Numa primeira fase as crianças receberam na sala uma carta escrita por uma planta que precisava de ajuda no seu jardim. A carta foi lida pela estagiária, seguindo as instruções que lá lhe eram dadas. A flor, na carta, começou por pedir que cada criança decorasse livremente o vaso que lhe foi disponibilizado pela formanda e, posteriormente, dirigiram-se para o exterior onde foi lido o resto da carta que, desta vez, pedia que as crianças sementeassem as flores. Depois disso, a formanda explicou que se poderia celebrar a chegada da estação da primavera.

No que concerne à cooperação entre pares, esta levou a que as crianças que ajudavam sentissem a responsabilidade e a valorização dos seus conhecimentos por parte daqueles que eram ajudados. Deste modo, e sendo o grupo heterogéneo, nas atividades realizadas em grupos, a formanda tentou sempre criar grupos em que as idades fossem diversas para que houvesse essa cooperação e entre ajuda, tendo em conta que “as crianças de idade pré-escolar são progressivamente mais capazes de formar relações com colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa – comportamentos que reflectem as suas crescentes capacidades de iniciativa e relações sociais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 570). Assim, a formanda teve o cuidado de estimular “a interdependência positiva, ou seja, a componente que obriga os membros do grupo a trabalhar juntos activamente, é o núcleo central da aprendizagem cooperativa.” (Lopes & Silva, 2009, p. 6). Para tal, destaca-se a atividade *Graffiti Coletivo*, em que a formanda distribuiu por cada grupo, grupos de quatro elementos, uma folha em tamanho A<sub>3</sub> dividida em quatro partes, em que as crianças tinham que desenhar um animal relativo ao tema *deslocação dos animais*, e em cada parte da folha tinha um modo de deslocação diferente. Todas as crianças foram motivadas de modo a que desenhassem em todas as partes, ou seja, as mais novas obtiveram a ajuda das mais velhas para que o grupo conseguisse chegar ao resultado final. Neste tipo de atividade, bem como em todas as outras, se destaca a importância do *feedback* que é dado às crianças por parte do educador e ao educador por parte das crianças, uma vez que este fornece “(...) informações específicas relativas à tarefa ou ao processo

de aprendizagem que preencham a lacuna entre o que é compreendido e o que necessita de ser aprendido e isto pode ser conseguido através de muitas formas diferentes” (Lopes & Silva, 2010, pp. 47-48). Assim, “o *feedback* tem de ser visto não apenas como algo fornecido aos alunos pelos professores, mas igualmente como algo fornecido pelos alunos aos seus professores, sendo este, o *feedback* mais eficaz na melhoria do desempenho dos alunos” (ibid., p.48). Tendo em conta o que já foi mencionado, as crianças demonstravam interesse pela área do conhecimento do mundo. No que respeita às dificuldades, estas tinham dificuldades em se inserirem em grupos sociais diversos, cumprir regras e respeitar o outro, principalmente no que concerne à cooperação em trabalhos de grupo. Deste modo recorri, para a realização da atividade *Graffiti Coletivo* à aprendizagem cooperativa que se constitui como uma metodologia em que as crianças se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem, visando adquirir conhecimentos acerca de um determinado objeto (Lopes & Silva, 2009). Também, se pretendia que as crianças do grupo se inserissem num grupo social diverso, respeitando a pluralidade de culturas e também obtendo aprendizagens diversificadas e que fossem para estas significativas.

Torna-se fulcral salientar a atividade realizada pela formanda aquando de uma das suas supervisões intitulada *Descobre a que habitat eu pertença* em que, tal como o nome indica, se inseria na área do conhecimento do mundo, integrando o tema relacionado com a biologia e cujo objetivo era a descoberta dos *habitats* de diversos animais, pelos quais as crianças demonstravam interesse (ME/DEB, 1997). Deste modo, a atividade iria responder aos interesses das crianças do grupo, uma vez que foi um dos pedidos realizados por estas no diário de grupo. Surgem deste modo, como principais objetivos da atividade que as crianças fossem capazes de identificar e seriar os animais de acordo com o *habitat* que lhes foi atribuído. No que concerne às competências cooperativas, as crianças deviam ser capazes de esperar pela sua vez, entreajudar-se e estabelecerem acordos. Quanto às competências cognitivas, pretendia-se que as crianças pudessem progredir na aquisição de conhecimentos sobre o *habitat* dos diferentes animais, e assim, fossem capazes de os observar, classificar e categorizar. Para além destes objetivos, a atividade realizada permitiu também que a formanda obtivesse um maior conhecimento acerca dos conhecimentos prévios das crianças do grupo, e que estas fossem estimuladas de modo a

cumprirem instruções e regras, tendo em conta que era uma necessidade do grupo como já fora mencionado anteriormente.

Assim, importa descrever sucintamente a atividade realizada, os recursos elaborados, bem como os resultados obtidos com esta. A formanda colocou no espaço exterior (recreio do pré-escolar), quatro cartazes em quatro lugares “cantos” distintos, em que, cada um deles representa um *habitat* de espécies de animais. No centro do espaço utilizado, foi colocada uma caixa que continha vinte e cinco imagens de diferentes animais, que iriam pertencer aos diferentes *habitats* retratados nos cartazes. Este era um jogo para depois ficar na sala de atividades, para poder ser explorado pelas crianças a qualquer momento, sendo que os cartões se encontravam plastificados, procurando-se manter a sua resistência à manipulação das crianças. No que diz respeito ao tamanho das imagens e dos cartões estes estavam adequados à idade do grupo de crianças.

A atividade foi realizada no primeiro período da manhã após o acolhimento, pelo que a formanda utilizou os recursos colocados no espaço exterior, como motivação para a tarefa que se iria propor, tendo em conta que nestas idades as crianças necessitam destes meios, pois ainda não se sentem capazes de realizar experiências e compreender conceitos, exclusivamente através das palavras do educador (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 11). Assim, a formanda, antes de sair com as crianças da sala de atividades, organizou-as em quatro grupos, sempre tendo em conta que um dos principais objetivos da atividade se prendia com o facto de as crianças cooperarem umas com as outras, e assim, optou por criar grupos com crianças de diferentes idades para que as crianças mais crescidas conseguissem ajudar as crianças mais novas. Deste modo, cada grupo ocupou um *habitat* distinto. Antes de iniciar a atividade, a formanda explicou todas as regras que seriam necessárias para realizarem o jogo, e explicou também que se os elementos do grupo não cooperassem entre si, não seriam bem-sucedidos (Lopes & Silva, 2009). Assim, depois de cada grupo ocupar o seu *habitat*, ao som de uma palma, uma criança de cada um dos grupos foi retirar à caixa, que se encontrava no centro, uma imagem de um animal que habitasse no meio que foi atribuído ao seu grupo. A tarefa repetiu-se até que todas as crianças tivessem participado. Posteriormente, foi solicitado pela formanda aos grupos de crianças, que colocassem as imagens nos seus cartazes, sendo que as imagens e os cartazes tinham velcro, de modo facilitar o sucesso da criança na tarefa. No final da atividade, cada grupo mostrou a sua produção aos restantes grupos para

que pudessem assim em conjunto discutir os resultados obtidos. Ao longo do desenrolar da atividade, foi também dado pela formanda ao grupo de crianças *feedback*, porém foram *feedbacks* de pouca duração uma vez que “(...) as crianças habituem-se à auto-avaliação e assumem a responsabilidade de adquirir as competências necessárias à cooperação” (Lopes & Silva, 2008, p. 22). Para este efeito, foram distribuídos a cada grupo de crianças, três cartões distintos em que, um deles continha a imagem de um quadrado, outro continha a imagem de um círculo e o último continha a imagem de um triângulo. Deste modo, no final da atividade cada grupo dialogou sobre a sua prestação e, de acordo com a conclusão a que chegaram, mostraram os diferentes cartões, sendo que o quadrado significava que o grupo tinha ficado satisfeito, o círculo mais ou menos satisfeito e o triângulo pouco satisfeito. Com isto, a formanda pretendeu dar autonomia às crianças para que estas se pudessem autoavaliar e autoavaliar a prestação do seu grupo, sendo que esta autonomia se torna fulcral no crescimento destas crianças (Ferreira, 2007).

Terminada a atividade, a formanda observou que todas as crianças se tinham demonstrado motivadas e empenhadas na realização do jogo, participando de forma ativa e cumprindo as regras que foram estabelecidas no início, o que para a formanda foi uma surpresa bastante positiva. Por fim, e tendo em conta que o principal objetivo desta atividade, era que as crianças fossem capazes de identificar e seriar os animais de acordo com o *habitat* que lhes foi atribuído, a formanda reconhece que esta atividade foi bem-sucedida a este nível, uma vez que todas as crianças do grupo foram capazes de identificar os animais diferentes que estavam presentes no jogo.

A formanda, pensa que será importante, descrever uma outra atividade realizada com o grupo de crianças, tendo sido objeto de observação por parte do professor supervisor. Ao longo da PPS, a formanda foi observando que algumas crianças do grupo demonstravam bastante dificuldade em lidar com os seus sentimentos e emoções, principalmente no que se refere ao medo e à frustração. Deste modo, trabalhar as emoções com as crianças ajuda a criar uma base emocional saudável e, só com esta base se consegue aceitar os outros e desenvolver a sua própria consciência. É também importante trabalhar as emoções, pois pode ser preventivo nos problemas sócio emocionais que podem surgir nas crianças (Koh, Moons & Depondt, 2004). Quando as crianças aprendem a exprimir-se e a comunicar os seus sentimentos aos outros, estas

têm uma maior facilidade em lidar com situações mais complicadas. Assim sendo, a formanda considerou ser importante abordar este tema com o grupo de crianças pois, era imprescindível que estas entendessem que, os seres humanos precisam uns dos outros para partilhar sentimentos e emoções para crescerem e com eles aprenderem a refletir (idem).

No que concerne aos objetivos da atividade, a formanda pretendia com esta que o grupo de crianças conseguisse associar os seus sentimentos às suas ações, e também, que tentassem entender que todos nós temos sentimentos e que, por isso, temos que nos respeitar mutuamente. No que diz respeito aos objetivos cognitivos as crianças deviam ser capazes de demonstrar a compreensão do texto; desenvolver a capacidade de comunicação oral; interpretar os diferentes sentimentos e emoções e também expressar-se através da realização das máscaras. No que concerne aos objetivos comportamentais as crianças deviam: respeitar o outro; saber escutar; esperar pela sua vez de falar e também prestar atenção à pessoa que fala (ME/DEB, 1997).

Numa primeira fase, a formanda procedeu à leitura de um conto adaptado por esta intitulado de “Divertida - Mente?: Guiada pelas Emoções” traduzido por Marta Nazaré que, de certa forma, começou por ser uma primeira abordagem ao tema que se pretendia trabalhar, uma vez que “talvez nenhuma actividade isolada seja tão importante para a emergência da literacia nas crianças do que ouvir adultos que conhecem bem, a ler histórias” (Hohmann & Weikart, 2011, p.547). Para esta tarefa, a formanda recorreu à utilização de máscaras, por ela previamente elaboradas, que expressaram os sentimentos que iam sendo tratados no texto. Assim, pretendeu-se desconstruir um pouco o conceito de máscara que as crianças normalmente possuíam, uma vez que, atualmente as máscaras são mais utilizadas em festas tradicionais, nomeadamente no Carnaval, e mostrar que estas podem ser um meio interessante para contar histórias porque dão vida à narrativa. Os materiais utilizados para a construção das máscaras foram: cartão; tintas de cores diferentes; marcadores; lápis de cor; cola e paus de espetada.

Após a leitura da história, procedeu-se à realização de um diálogo com o grupo de crianças uma vez que “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, (...) facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME/DEB, 1997, p.67).

Posteriormente, a formanda organizou as crianças da turma em pequenos grupos nas suas mesas de trabalho para que pudessem realizar o registo da mesma. Este registo, para que não fosse igual a todos os outros que estavam habituadas a realizar, ou seja, o desenho numa folha de papel A<sub>4</sub> branca, foi realizado num suporte, previamente preparado pela formanda, em cartão com formato de uma máscara. Pretendia-se que cada criança expressasse na sua máscara o seu sentimento naquele momento. A formanda pretendia que esta atividade não terminasse na elaboração das máscaras, uma vez que estas podiam e foram utilizadas por parte das crianças para posteriores dramatizações, sendo que, nestas atividades as crianças utilizam a sua imaginação para poderem realizar jogos de faz-de-conta e improviso, tendo sempre em conta um contexto ou situação, permitindo assim a construção de diálogos complexos (Hohmann & Weikart, 2001). Deste modo, a atividade acima descrita, permitiu que a formanda trabalhasse diversos conteúdos das diferentes áreas do saber, nomeadamente, da área do conhecimento do mundo e da área da expressão e comunicação, no domínio das expressões dramática e plástica e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (ME/DEB, 1997).

Importa, neste momento, também destacar o recurso às TIC, como ferramenta pedagógica, uma vez que as crianças do grupo se mostravam sempre muito motivadas para participar em atividades que envolvessem este recurso, que acabou por ser uma mais valia no percurso da formanda.

As TIC, além de oferecerem modelagens de aprendizagens completamente novas, como os chats ou as pesquisas sistémicas, são um recurso relevante da aprendizagem quer sob o ponto de vista da motivação quer da clareza e substância da informação. São também um poderosíssimo recurso em termos de informação formativa. (Pinto, 2002, p. 147)

O recurso às TIC estimula o processo de construção de conhecimentos das crianças e pode de alguma forma inserir-se numa corrente pedagógica já supracitada pela formanda - o conetivismo (Mota, 2009), que de alguma forma influenciou a prática da formanda. Esta corrente pedagógica, evidencia as aprendizagens como o resultado das conexões estabelecidas em rede, com os outros e com as tecnologias, reconhecendo assim as mudanças da sociedade (Siemens, 2006), relacionando-se com a perspetiva socio construtivista da aprendizagem, também já referida anteriormente.

Ao utilizar este recurso pedagógico, as TIC, a formanda teve sempre o cuidado de estabelecer uma ligação entre todos os conteúdos, uma vez que “uma abordagem integrada implica uma não-diferenciação curricular dos saberes associados às TIC e a dispersão, nomeadamente, das ferramentas de tratamento de informação pelas disciplinas do currículo que enquadram as outras áreas do saber (...)” (Pinto, 2002, p. 150). Destaca-se, assim, a criação de um *Blogue* para o grupo de crianças em que, todos os dias, eram expostas atividades realizadas pelas crianças, acompanhadas de fotografias tiradas pela díade e pela orientadora cooperante, que permitiu um acompanhamento e uma participação das famílias de forma ativa no processo educativo dos seus educandos, uma vez que “a interacção entre os encarregados de educação e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro, (...)” (Diogo, 1998, p. 59). Assim, a formanda considera que esta ferramenta foi uma mais-valia para a relação jardim de infância-família, tendo em conta que as famílias se preocupam, cada vez mais com a felicidade das suas crianças. Torna-se importante referir que, o acesso ao blogue, era realizado única e exclusivamente pela equipa educativa e pelos encarregados de educação que, podiam, em tempo real, comentar as atividades que estavam a ser realizadas pelas crianças.

As perspetivas pedagógicas que foram mencionadas podem ser articuladas, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997). Assim, importa deste modo referir um dos projetos que foi desenvolvido pela formanda, em conjunto com o seu par pedagógico e com a orientadora cooperante, que tinha como enfoque o tema *Animais*, e que permitiu que se trabalhassem as diferentes áreas de conteúdo, em articulação. O projeto surgiu através do instrumento diário de grupo, sendo que um grupo de crianças da sala tinha lá colocado que gostava de saber mais acerca de alguns animais. Deste modo, a díade começou a perguntar aos restantes elementos do grupo, de forma a perceber se o interesse era de todos ou de apenas alguns dos elementos. Denotou-se que o interesse surgiu por parte de quase todas as crianças do grupo, surgindo assim o projeto. Cada criança referiu se tinha animais de estimação, qual o seu animal favorito e sobre que animal gostava de aprender mais. Com estas informações foram construídos gráficos, sempre com a cooperação das crianças, o que permitiu trabalhar conteúdos de matemática, tais como a formação de conjuntos, agrupando os animais de acordo com um critério

previamente estabelecido e as contagens, contando o número de animais de estimação das crianças do grupo (ME/DEB, 1997). Após a realização destes gráficos, foram construídos esquemas em forma de teia em grande grupo, que permitiram apurar o que as crianças já sabiam sobre o tema, o que gostavam de aprender e onde gostariam de pesquisar. Posteriormente, foram formados pequenos grupos, de acordo com os animais escolhidos pelas crianças. Estes pequenos grupos foram pesquisando, recorrendo a enciclopédias, livros e à utilização da *internet*, sempre com o apoio do adulto, sobre o seu subtema, construindo posteriormente um cartaz e divulgando-o à turma assim que estivesse concluído. Foi, desta forma, um projeto bastante interessante, pois permitiu que fossem trabalhadas diferentes áreas de conteúdo, em articulação, e no qual as crianças do grupo aprenderam ativamente, sendo construtoras dos seus próprios conhecimentos (Brickman & Taylor, 1996).

## 2. ENSINO DO 1.º CEB

O professor deve ter sempre em conta que a qualidade e a quantidade da informação que transmite e que faculta aos seus alunos, deve permitir que estes acedam à realidade de modo a construírem conhecimentos que sejam suficientes para a formação de indivíduos na sociedade atual. Neste sentido, deverá encontrar métodos e recursos que estimulem o conhecimento, mas que também tornem o processo de construção facilitado e motivador, para que a aprendizagem seja um momento de felicidade na criança. Deste modo, o professor, para além de transmitir o saber, deve também orientar e facilitar a aprendizagem da turma com quem trabalha apoiando-a sempre, e tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades, como já referido. A ideia de que o professor deve planear as suas aulas tentando descobrir o “que as crianças necessitam é atraente e parece, à primeira vista, harmonizar-se com uma teoria da educação que tenha como foco principal a natureza das crianças e sugere dever ser essa a nossa principal preocupação ao planejar providências educacionais.” (Kelly, 1986, p. 51). Assim, e tendo em conta Papalia, Olds e Feldman (2001), Piaget organiza o desenvolvimento mental da criança em

quatro estádios distintos, e os alunos da turma situavam-se no estádio das operações concretas que se concentra, aproximadamente, entre os sete e os doze anos de idade. Ainda tendo em conta os mesmos autores, desde que se inicia esta etapa, as crianças tornam-se menos egocêntricas e já são capazes de resolver problemas atuais utilizando operações mentais. São também capazes de pensar logicamente, tendo em conta múltiplos aspetos de cada vez não se concentrando apenas num só aspeto. São capazes de comunicar mais facilmente pois têm mais facilidade em compreender os pontos de vista dos outros pelo que se tornam mais flexíveis. No entanto, as crianças neste estádio de desenvolvimento, ainda não são capazes de pensar abstratamente estando ainda limitadas a um pensamento acerca das situações reais e momentâneas (idem).

Deste modo, a formanda reforça que planificou atividades que envolvessem os interesses e as necessidades dos alunos da turma tendo em consideração que

“(…) uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos” (Arends, 1995, p. 44).

Importa referir que, ao planificar, teve também em consideração as características evolutivas da faixa etária em que se encontrava a turma com quem trabalhava de modo a obedecer não só ao currículo, (programa e metas curriculares), mas também aos interesses do aluno, atividades da escola e projetos de agrupamento.

Deste modo, de realçar que a formanda se centrou em grande parte nos eixos centrais do MEM, de modo a promover nos seus alunos atitudes democráticas, levando a que os alunos adquirissem normas que são indispensáveis para uma vida futura, articulando sempre com o desenvolvimento das competências específicas das diferentes áreas que compõem o currículo desta faixa etária (Niza, 2007, in Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, pretendeu que os alunos percebessem a importância de saberem viver em comunidade e encararem a escola como um local onde é possível crescer em conjunto, através da valorização do diálogo, das opiniões e experiências da turma e de cada aluno em concreto, da negociação, partilha e o respeito pelo outro através das interações pessoais. Para além de promoverem atitudes democráticas, as atividades de seguida exploradas procuraram também ir de encontro aos interesses dos

alunos que se relacionavam muito com as TIC, os trabalhos de grupo, as experiências e os projetos (Drew, Olds & Olds, 1997).

Tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, destacam-se, ainda, as grelhas de verificação/avaliação dos conhecimentos como instrumentos fulcrais na perceção da aprendizagem e evolução dos alunos, uma vez que permitiram à formanda identificar os pontos em que devia focar/reforçar a sua prática, tendo em conta as necessidades e capacidades não apenas cognitivas, mas também afetivas e comportamentais de cada aluno individualmente. Estes instrumentos, foram construídos num processo contínuo de reflexão não apenas em díade, mas também com a preciosa ajuda da orientadora cooperante e permitiram a reflexão acerca dos critérios que teriam que ser verificados e da interpretação dos dados recolhidos, promovendo a transformação da prática e a recriação de atividades que estimulassem a compreensão dos conteúdos curriculares e a motivação na aprendizagem, isto numa perspetiva cíclica, como confere a metodologia investigação-ação, que sustentou a intervenção da formanda (Ponte, 2002).

Assim, importa destacar um tema que envolveu os três dias de intervenção estimulando a articulação de diversas áreas curriculares, que foi desenvolvido tendo como base o envolvimento dos sentidos e o modo como retêm a informação e constroem os conhecimentos, como referem Flores, Ramos e Escola (2015). A formanda destaca o tema *Inspirar e Expirar* em que os alunos desenvolveram diversas atividades. Partindo da leitura de um texto, aprenderam e exploraram os diferentes tipos de frases que os levou às frases imperativas e daí partiram para a exploração de uma receita médica, sempre em articulação com o texto lido no domínio do português e através da receita médica trabalharam problemas matemáticos, como por exemplo, o número de comprimidos que a doente precisaria de tomar por mês. Trabalharam também, através do texto, as diferentes especialidades médicas e as possíveis doenças do foro respiratório, conteúdos estes da área curricular do estudo do meio. Deste modo, durante esta semana de prática a formanda incidiu sobre o conteúdo relacionado com o *Sistema Respiratório*, da área curricular do estudo do meio, partindo deste para trabalhar as restantes áreas do saber. Assim, pretendeu-se que os alunos adquirissem novos conhecimentos através de situações do seu quotidiano para que, desse modo, as aprendizagens se tornassem significativas. Enquanto futura profissional de educação, a formanda sentiu-se realizada, pois

observou que os alunos se mantiveram empenhados e motivados na realização das tarefas que lhes foram propostas, adquirindo assim novos conhecimentos que lhes iriam ser úteis no dia-a-dia.

Importa referir que, as estratégias de motivação, foram fulcrais no sucesso das atividades propostas uma vez que promoveram a realização de tarefas com satisfação e os objetivos definidos pela formanda foram mais facilmente atingidos. Deste modo, a formanda procurou utilizar sempre diferentes recursos e diferentes estratégias que estimulassem a aprendizagem e destaca a vinda de uma veterinária à sala de aula para tratar o tema dos animais, uma vez que uma especialista no tema permite um aprofundamento das respostas a algumas questões das crianças. Destaca ainda a utilização de adivinhas como motivação para o tema que se seguiria, a visualização de vídeos interativos, os jogos de forma a consolidarem conhecimentos, entre outros recursos e estratégias utilizados pela formanda.

No que concerne à cooperação entre pares, esta levou a que os alunos que ajudavam sentissem a responsabilidade e a valorização dos seus conhecimentos por parte daqueles que eram ajudados. Deste modo, e sendo que a turma era uma turma heterogénea a nível de aprendizagens, nas atividades realizadas em grupos de trabalho, a formanda tentou sempre formar os grupos de forma a que alunos com mais conhecimentos acerca de determinado tema formassem grupo com alunos que tinham mais dificuldade no mesmo tema para que, desta forma, houvesse essa cooperação e entre ajuda, tendo em conta que “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe.” (Lopes & Silva, 2009, p. IX). Assim, a formanda destaca a tarefa em que, em grupos de trabalho, os alunos construíram os mapas conceituais para a realização do projeto *Os sistemas do 3.ºA*. Nesta tarefa, os membros do grupo com mais conhecimento acerca dos assuntos que estavam a ser tratados conseguiram, de uma melhor forma, ajudar os restantes colegas que se sentiram motivados por esta ajuda. Porém, para que a tarefa fosse bem-sucedida todos os elementos do grupo teriam que contribuir, para que deste modo se evitassem inibições por parte das crianças. Assim, a formanda coloca

(...) o enfoque na recompensa sob a qual os alunos operam, ou seja, é criada uma situação, onde os membros do grupo só conseguem realizar os objetivos pessoais, se o grupo for bem-sucedido. Desta forma, cada

membro do grupo deve ajudar os outros e incentivá-los a esforçarem-se ao máximo. (Lopes & Silva, 2009, p. 5).

Para que as atividades sejam bem-sucedidas por parte dos alunos, não chega apenas a cooperação existente entre eles, mas é necessária também a cooperação por parte do professor. Deste modo, a formanda tentou sempre que possível dar o *feedback* acerca das atividades que estavam a ser desenvolvidas pelos alunos, de modo a tentar motivá-los para as restantes tarefas que se iriam seguir. É importante que os professores tenham consciência que “o *feedback* é uma informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colegas, livro, pais ou a própria experiência) sobre aspectos do desempenho ou da compreensão” (Lopes & Silva, 2010, p.47), e que os alunos se sintam motivados quando recebem elogios sobre as suas ações, tomem iniciativa de participação nas tarefas e fiquem mais desinibidos conseguindo de algum modo reconhecer a importância do erro como um auxiliar para construir novos conhecimentos.

Tendo em conta o que foi mencionado, e no que se refere ao Estudo do Meio, torna-se essencial voltar a referir a relevância de realizar com os alunos atividades experimentais. Como referido no capítulo II, verificou-se durante o processo de observação que os alunos da turma demonstram interesse por atividades experimentais e pela realização de trabalhos em grupo, talvez isto aconteça porque a criança constrói novos entendimentos através da ação e interação com os objetos, pessoas, ideias e acontecimentos, sendo que se torna um sujeito ativo capaz de construir o seu próprio conhecimento acerca do mundo que a rodeia, como refere Hohman e Weikart (2007).

Assim, no âmbito da experimentação a formanda teve em atenção a importância de envolver o aluno na realização de uma atividade experimental, implicando-o no registo escrito da observação e hipóteses, elaboração das conclusões e argumentação. A observação, diálogo e investigação são momentos importantes, que conduzem ao levantamento de questões-problema, formulação de hipóteses, realização da experiência, e conclusão.

A formanda pretendeu com a atividade que irá expor de seguida que os alunos, em grupos de trabalho, conseguissem planear o que deveriam fazer, partindo depois para a experimentação e que no final tivessem um espaço de reflexão e revisão do que realizaram, bem como das conclusões que podem retirar do que fizeram, tendo em conta que “a sequência planear-fazer-rever

permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais memoráveis” (Hohman & Weikart, 2007, p.246).

No que concerne à elaboração da planificação da atividade supervisionada, a formanda considerou Zabalza (2000) e verificou que, efetivamente, a elaboração de um plano de aula é uma mais-valia para o sucesso da aula, pois ao planear previamente permitiu que esta pudesse prever possíveis percalços que poderiam acontecer ao longo da realização da atividade, e ao estabelecer metas facilitou a estruturação da atividade a desenvolver. Assim, a formanda tem em consideração que uma planificação deve ser bem estruturada e bem pensada, tendo sempre em conta os alunos, os seus desejos e necessidades

A aula organizou-se, assim, em duas partes distintas: primeiramente a formanda preparou os alunos para a atividade intitulada de *Visualizar para aprender* que consistia na visualização de um excerto de um vídeo do *Sid Ciência*, em que a temática abordada era «O sistema respiratório», chamando à atenção para pontos que queria que os seus alunos observassem aquando da visualização do vídeo, entendendo que esta chamada de atenção melhora a atenção e o efeito na participação e desempenho dos alunos. Assim, ao longo do visionamento do vídeo, este ia sendo interrompido para que os alunos respondessem às questões da ficha de registo que tinha sido previamente entregue, de modo a que houvesse uma orientação para a tarefa proposta, pretendia-se assim cativar a atenção de todos de forma a registarem dados. Após a reflexão e discussão em grande grupo acerca dos resultados obtidos na ficha de registo, procedeu-se à segunda parte da aula onde se realizou a atividade intitulada de *A experimentar vou consolidar*, em que os alunos procederam à realização de uma experiência que tinha como principal objetivo que os alunos fossem capazes de entender alguns dos fenómenos relacionados com a função vital que estava a ser trabalhada na sala de aula, no caso em pauta, a respiração. Antes da realização da experiência, foi fornecido aos alunos, por parte da formanda, uma carta de planificação onde estes levantaram questões, contruíram hipóteses, tiveram orientações para a experiência e posteriormente a concluíram. Assim sendo, a formanda procedeu à explicação prévia dos materiais que iam ser utilizados para a experimentação, que consistiam num “Pulmão Artificial”. A turma foi organizada em sete grupos de trabalho e a cada grupo foi fornecido pela formanda um “pulmão” para que todos os alunos tivessem a oportunidade de experimentar, uma vez que “os diferentes recursos

permitem a introdução de uma variedade de estímulos na aprendizagem – além de se ouvir pode ver-se e manipular” (Pereira, 1992, p.140). Como era um material que requer muito tempo a ser elaborado e também requer o uso de instrumentos considerados perigosos como, por exemplo, a pistola de cola quente, estes foram elaborados previamente, pela formanda, de modo a que o tempo fosse rentabilizado da melhor forma. Assim sendo, antes da experimentação foi demonstrado aos alunos como se poderia construir aquele instrumento, bem como todos os materiais que foram utilizados na sua construção. Posteriormente à experimentação, foi concebido um espaço de reflexão relativo ao tema acerca do tabaco ser prejudicial para a saúde em que se realizou um debate e em que cada aluno procedeu à criação de um marcador de livros alusivo à prejudicialidade da utilização do tabaco para a saúde.

No que diz respeito ao empenho dos alunos, verificou-se que estes estavam empenhados na tarefa melhorando desempenhos e que a formanda, enquanto professora, assumiu um papel de orientação no processo de aprendizagem o que lhe deu muito prazer uma vez que permitiu que os alunos construíssem as suas próprias conceções e conseqüentemente obtivessem aprendizagens significativas. Assim, tendo em conta Antunes (2001), o professor deve ajudar os seus alunos no processo de encontrarem, organizarem e gerirem o seu saber e ser um eterno estudante questionando-se sempre nas suas práticas e inovando de modo a que não entre numa rotina. O professor deve sempre incentivar os seus alunos para que estes sejam curiosos, tenham gosto pelo saber, pelo aprender de modo a que possam crescer e desse modo obterem aprendizagens significativas ao longo da sua vida.

A formanda, utilizou como critério de escolha dos alunos para a participação nas atividades propostas em grande grupo, o mérito dos alunos, no que diz respeito ao seu comportamento e empenhamento na realização das atividades propostas e também o grau de dificuldade dos alunos, sendo que os alunos que apresentavam maiores dificuldades a nível da aprendizagem de conteúdos e a nível da participação foram abordados mais vezes.

A formanda pensa que será também importante descrever uma outra atividade realizada com a turma e, tendo em conta o que foi mencionado, e no que se refere ao português, torna-se essencial voltar a referir a relevância de atuar, de forma mais direcionada, no domínio da leitura e da escrita. De facto,

estes domínios são “a peça fundamental do ensino, pelas suas consequências em todas as áreas disciplinares” (Reis et al., 2009, p.5).

Para a realização desta atividade, a formanda atendeu à questão da motivação, uma vez que,

O tema motivação ligado à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares, impelindo professores a se superar ou fazendo-os recuar, chegando à desistência nos casos mais complexos. Porém, ela tem um papel muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam. (Moraes & Varela, 2007, p.6)

De forma a motivar os alunos para a atividade, iniciou-se com a audição de uma música calma que os reportou para o mundo da magia e foi entregue pela formanda aos alunos rapazes um acessório para o lápis - uma estrela previamente construída que simbolizou as fadas, e às raparigas uma borboleta, também para o mesmo efeito, que simbolizou a borboleta. Assim, pretendeu-se que os alunos se libertassem com a audição da música e o elemento mágico, se sentissem motivados e estimulados para a realização das atividades, sendo que se preparou o ambiente para a tarefa e, efetivamente, resultou, pois foi magnífica a sensação de dar a aula no ambiente que foi criado. Os alunos mudaram a sua postura na sala e a predisposição para aprender. Para os envolver ainda mais num ambiente de magia, como deve ter uma aula de poesia, onde a ritma domina a emoção, a voz, o coração, a formanda solicitou uma babilização mágica sobre fadas e borboletas, mágica não só pelos adereços que os alunos vestiram, mas pela forma como expunham a sua magia/falas poéticas através de rimas cantadas. Esta etapa foi extremamente importante, pois permitiu que os alunos se libertassem e expressassem as emoções e sentimentos relacionados com o tema, selecionando naturalmente palavras que rimassem e construindo uma frase cantada. Deste modo, solicitava-se também a colaboração da turma com o objetivo de que todos participassem e sentissem o momento. Porém, para reter a informação e focar nos objetivos da aula, a formanda orientou os alunos no sentido da conceção de rima, de poesia, envolvendo o campo lexical. Deste modo chegou à poesia “A borboleta”, de Matilde Rosa Araújo, que integra a obra obrigatória no 3.º ano de escolaridade.

A escolha do poema deveu-se ao facto de os alunos da turma, se interessarem pelo tema dos animais e, no caso em pauta, ser um animal que está diretamente relacionado com o mundo da magia, do impossível, sabendo que “a leitura de

poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica.” (Sim-Sim, 2007, p.55). A leitura do texto poético na sala de aula, foi feita como expressividade e emoção encaminhando os alunos para um ambiente de sonho, tal como foi decorada a sala de aula, pois a formanda partiu do princípio que o bem-estar na sala motiva e estimula os alunos para a aprendizagem, desejando querer, sentir e aprender. Ainda de acordo com a mesma autora, o ensino da leitura de um poema implica que, o professor, encoraje os alunos para o mesmo e que este desenvolva nos alunos a compreensão dos poemas (idem). Os alunos devem, por isso, treinar a leitura em voz alta e em coro e devem também explorar o ritmo e as sonoridades da língua, de modo a desenvolverem um raciocínio metafórico. Assim, numa primeira fase, foi recitado aos alunos o poema por parte da formanda de forma expressiva, para que estes conseguissem entender o que se pretendia que se fizesse em seguida. Posteriormente, a formanda aliciou os alunos para que, em coro, lessem o poema de forma expressiva, sendo que os alunos rapazes leram uma parte do poema, e as raparigas outra. Tendo em conta que, no final das tarefas, foi proposto que os alunos, em pares, recriassem o poema que foi explorado em sala de aula recorrendo à escrita colaborativa, é importante referir que este tipo de escrita “(...) permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (ibid., p.10). Tornou-se, assim, essencial que se desenvolvesse esta tarefa com os alunos, para que estes entendessem que a colaboração na escrita se reflete não apenas na vertente emocional, na medida em que os alunos têm que ser capazes de aceitar as opiniões dos colegas e esperar pela sua vez de falar, mas também no reforço do sentimento de participação e que é fundamental que neste tipo de atividades que estes deem a sua opinião (idem).

Assim, a formanda achou pertinente trabalhar o texto poético com os alunos, orientando-os para a diversidade de métodos de escrita de modo a que o compreendessem na profundidade. Curiosamente, nas atividades de escrita desenvolvidas pelos alunos, foram visíveis as emoções e sentimentos que viveram pelo que a formanda pode afirmar que estas tiveram impacto na construção de competência do domínio da escrita (idem). Para melhor entender

a mensagem do poema, foi realizado um esquema conceitual do poema, de modo a que os alunos retirassem pontos-chave do mesmo e, deste modo, visualizassem a dinâmica interna do poema.

A formanda, utilizou como critério de escolha dos alunos para a participação nas atividades propostas em grande grupo, o mesmo utilizado em atividades anteriormente realizadas, ou seja, o mérito dos alunos no que diz respeito ao seu comportamento e empenhamento na realização das atividades propostas e também o grau de dificuldade dos alunos, sendo que os alunos que apresentavam maiores dificuldades a nível da aprendizagem de conteúdos e a nível da participação foram abordados mais vezes, uma vez que este critério tem vindo a resultar. Esta atividade, superou as expectativas, os objetivos traçados foram cumpridos, sendo que o processo de ensino e aprendizagem se sustentou não no esforço, mas no prazer da aprendizagem onde se verificou a satisfação dos alunos, mas também a realização da formanda, enquanto professora, e da própria professora cooperante que gostou de ver os seus alunos felizes em aula.

Como já fora referido pela formanda, o recurso às TIC tornou-se uma mais valia no processo de PPS, reportando para estas inúmeras vantagens e permitindo que os alunos desenvolvessem competências cognitivas e também sociais. Também já supracitado, a nova corrente pedagógica, o Conetivismo, influenciou a prática da formanda, uma vez que esta é uma corrente que reconhece as mudanças na sociedade e evidencia as aprendizagens como resultados de conexões estabelecidas em rede, tanto com os outros como com as tecnologias (Siemens, 2006), relacionando-se com a pedagogia sócio-construtivista que demarcou profundamente o percurso da formanda.

Deste modo, é indispensável colocar os jovens com quem trabalhamos em contacto direto com as novas ferramentas tecnológicas, apoiando-os no seu manuseamento de forma correta e permitindo assim dar resposta às exigências da sociedade em que vivemos, tornando assim os nossos alunos cidadãos competentes (Pinto, 2002). É importante que as TIC não sejam utilizadas como um recurso estanque, mas que integrem o currículo ou seja, “uma abordagem integrada implica uma não-diferenciação curricular dos saberes associados às TIC e a dispersão, nomeadamente, das ferramentas de tratamento de informação pelas disciplinas do currículo que enquadram as outras áreas do saber (...)” (ibid., p. 150).

O quadro interativo, foi considerado pela formanda uma ferramenta essencial na prática, uma vez que esta denotou que os alunos se sentiam motivados para a sua utilização, talvez pelo facto de que esta ferramenta permite que os alunos se envolvam nas atividades, transmitindo a magia do grande ecrã e promovendo aulas dinâmicas que permitem que os alunos participem de forma ativa pelo prazer de ver, ouvir, e sentir novas realidades. Esta ferramenta, permite ainda que o docente ensine o aluno a aprender, uma vez que, partindo de uma questão deste pode recorrer à *internet* e ensinar o aluno a procurar a resposta para a sua dúvida. Deste modo, o professor é encarado como o orientador, o mediador e o criador de ambientes de aprendizagem diversificados deixando de ser o centro da aprendizagem (Flores, Peres & Escola, 2009). Assim, a formanda utilizou este recurso não apenas para projeção dos manuais escolares, mas também para projetar folhas de tarefas, corrigir os desafios que eram propostos aos alunos, utilizar ferramentas digitais, nomeadamente, vídeos, jogos interativos, sites, motores de busca, programas interativos e recursos do mesmo, que permitiram uma participação ativa dos alunos na construção do saber e na realização das tarefas propostas. Constatou que, este recurso permitiu à formanda realizar uma gestão mais eficiente do tempo de aula, com propostas desafiadoras e enriquecedoras para os alunos, promovendo o desenvolvimento do raciocínio, autonomia, organização e acima de tudo a motivação para as tarefas propostas, como refere Sampaio e Coutinho (2013).

A formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, recorreu também a ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando ferramentas específicas que promoveram a construção do conhecimento, tanto de um modo coletivo como individualizado. Deste modo, destaca a ferramenta utilizada *Story Jumper*, que é uma enorme aliada no que concerne ao domínio do português, uma vez que permite a criação de histórias *online* por parte dos alunos, de forma gratuita, incentivando-os assim para o gosto pela leitura e pela escrita. A formanda destaca também a ferramenta *Tagul* que permite a criação de nuvens de palavras, estimulando os alunos para a escrita criativa e para a leitura em formatos diferentes pois este tipo de ferramentas são

aplicadores que permitem dar ao texto uma configuração criativa e personalizada, de comunicação fácil e global, isto é, permitem colocar alegoricamente as palavras, tornando-as atrativas e possíveis de captar com um

único olhar. Desperta a partilha com o mundo. Estimulam, assim, a diversão, motivando para a escrita. (Flores, Oliveira & Orange, 2014, p. 33)

Além disso, acrescentam (ibidem) que o aluno pode, em consequência de uma reflexão em contexto de sala de aula, ir escrevendo as palavras-chave resultantes da compreensão de um tema ou de um texto e, por magia, transformá-las numa imagem com o padrão de cor desejada, nela destacando palavras por aumento do tamanho ou repetição das mesmas, ou alterar a contextura de um texto.

Os mesmos autores referem ainda que, a utilização destas ferramentas, constitui um poderoso instrumento para o desenvolvimento linguístico e criativo, pois permitem uma sensibilização dos alunos para aspetos estéticos dos textos que constroem, e que estes se desafiem de modo a realizarem reflexões pessoais sobre os resultados obtidos.

A formanda utilizou esta ferramenta numa das suas atividades intitulada de *Nome próprio, ou nome comum?* em que cada um dos alunos inseriu *online* nomes próprios e comuns para a criação de um cartaz que, posteriormente, ficou exposto na sala de aula. A professora cooperante mostrou-se entusiasmada com a ideia e achou um recurso interessante para utilizar em práticas futuras. Quanto aos alunos, estes estiveram extremamente motivados na realização da atividade e o resultado final foi gratificante. Por fim, destaca-se ainda a criação do jornal de turma, *Jornal do 3.º A*, que se concretizou como um dos projetos realizados, em que o principal objetivo era manter a relação escola-família de uma forma mais interativa e em tempo real e que permitiu o acompanhamento e a participação das famílias no processo educativo dos educandos. O jornal, disponível *online* apenas para os encarregados de educação, tornou-se uma ferramenta útil para o contacto com os familiares. De modo a motivarmos e estimularmos os alunos para a construção deste, abordamos com eles o conteúdo da entrevista, proposto na área curricular do português, e desafiamos-os a que criassem uma entrevista para realizar a um jornalista. Todos os alunos se mostraram motivados para a tarefa e cada um deles propôs uma questão para perguntar. Nesse dia, no período da tarde, foi à escola um jornalista do *Jornal Maia Hoje*, que respondeu a todas as questões dos alunos. Pretendeu-se que neste jornal os alunos colocassem entrevistas por eles realizadas, sobre assuntos que lhes interessassem e que estivessem a trabalhar em sala de aula, lengalengas, jogos, notícias importantes da turma, relacionando-o por vezes com O Diário do 3.ºA. Os alunos utilizaram a

ferramenta *Word* e o site *Issuu* para a criação do jornal, bem como programas como *Crossword* para as palavras cruzadas e o *Picassa* para a edição de imagens, interligando as TIC, que eram sempre vistas pelos alunos como uma motivação como já foi referido. Contudo, foram utilizados o computador Magalhães, o computador da sala de aula e telemóveis para o desenvolvimento das tarefas do jornal, tais como pesquisas na *internet*. A turma trabalhava em grupos, de forma cooperativa, sendo que, cada grupo estaria responsável por uma secção do jornal. Devido ao curto tempo de estágio foram realizadas apenas duas edições, embora a diáde se tenha proposto para orientar os alunos após o estágio, para que dessem continuidade a este e outros projetos.

Uma outra preocupação que surgiu por parte da formanda, e que no início constituía uma das suas principais dificuldades, prendia-se com a articulação do currículo. Para atenuar esta dificuldade a formanda iniciou a construção de mapas conceituais que em muito a orientaram e ajudaram nesta dificuldade. Estes, “estão de acordo com um modelo educativo que se centra no aluno e possibilitam, não a simples memorização do conteúdo, mas o desenvolvimento de competências de compreensão e síntese” (Lopes & Silva, 2010, p. 210) e, assim, facilitaram a elaboração do plano de aulas e a construção da articulação de saberes de forma mais eficaz e assertiva, pelo que foram um recurso que contribuiu para a criação de planificações mais dinâmicas e apelativas e aprendizagens mais significativas, pois “os mapas de conceitos são sistemas de representação gráfica e visual da estrutura conceptual de um conteúdo a ser aprendido” (Lopes & Silva, 2010, p. 209) e implicam “(...) uma representação lógica, estrutural e hierárquica dos **conceitos-chave** de um tema em estudo” (idem). Importa referir um dos projetos realizados com a turma, que veio de algum modo articular todas as áreas curriculares, com base num conteúdo e estratégias motivadoras. Tendo em conta a curiosidade e a vontade de aprender mais, demonstrada pelos alunos no projeto O Diário do 3.ºA, a diáde achou que seria importante iniciar um outro projeto de sala em torno de um tema que vai ao encontro de todos os outros, o corpo humano. Sendo assim, numa primeira fase, começou por explorar os conteúdos do programa de Estudo do Meio com os alunos nas diferentes semanas de estágio, realizando experiências e criando diferentes contextos, para que, os alunos obtivessem aprendizagens significativas. Posto isto, estimulou-se a motivação para a aprendizagem do conteúdos relacionados com o corpo humano, sendo que ao longo das aulas foi

solicitado aos alunos, a construção de painéis que representassem o funcionamento do corpo humano e os vários sistemas (digestivo, respiratório, circulatório, reprodutor e excretor) instigando a construção de órgãos em casa, junto com a família, com a utilização de materiais recicláveis, pois sabemos que “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (Davies, Marques, & Silva, 1997, p.24). Todos os materiais elaborados pelos alunos foram expostos no dia 16 de dezembro de 2015, numa exposição realizada pelos alunos da turma. Esta exposição, foi aberta a toda a comunidade e realizou-se na sala de aula, onde estiveram presentes todas as crianças da escola, bem como as suas professoras, educadoras, auxiliares e os encarregados de educação. Foi evidente todo o orgulho sentido pelos pais e alunos no decorrer da exposição, através de sorrisos, fotos e pequenos diálogos.

Tendo em conta Diogo (1998), entende-se que, ao longo do tempo, a relação entre a escola e a família sofreu algumas mudanças e é necessário que se realize uma relação simétrica em que haja uma aproximação da família e da escola e que a família interaja ativamente nas atividades dos alunos. Deste modo, com este projeto, um dos nossos principais objetivos foi envolver a família de uma forma direta, para que estes pudessem participar ativamente no processo de aprendizagem dos seus educandos. Ainda de acordo com Diogo (1998), “a família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado” (Diogo, 1998, p.37).

Para que a exposição decorresse da melhor forma, esta foi programada e preparada pelos alunos ao longo das semanas de estágio. Assim, numa primeira fase foram constituídos os diferentes grupos através de sorteio, e após a constituição dos grupos, realizou-se a planificação do trabalho a realizar. Nesta fase, pretendeu-se que os alunos realizassem mapas concetuais para organizarem as suas ideias e terem uma noção mais ampla do trabalho que tinham que realizar, utilizando os seus conhecimentos prévios para alcançarem os objetivos pretendidos. Posteriormente, foram realizados pelos alunos, em sala de aula, e em trabalho de grupo posterior ao horário escolar, todos os materiais que estes achavam pertinentes que tivessem lugar na exposição, em cada uma das bancas dos diferentes grupos. Nesta fase, contamos com a ajuda incansável dos pais, que se dispuseram a organizar os alunos para que estes se conseguissem juntar em grupos de trabalho fora do horário escolar, de modo

a conseguirem terminar os materiais que tinham para construir. Foi notória a satisfação com que os alunos realizaram os trabalhos, pois houve da parte deles muito empenho na realização dos materiais e foram mais além do que o que esperávamos. Após a realização de todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, com orientação da díade, em torno do projeto, estes foram divulgados à comunidade educativa através da exposição já referida. Posteriormente, vendo a sucesso da exposição, propusemos aos alunos que realizassem em casa, juntamente com os pais, na ferramenta *Story Jumper*, um livro cujo tema incidiria na exposição dos trabalhos, com o objetivo de aumentar os laços da família e a relação com a escola, estimulando ao mesmo tempo a criatividade, a escrita e a produção de materiais que seriam posteriormente colocados *online* para a comunidade escolar. Quando observados os diversos livros, verifica-se que retrataram com exatidão todo o percurso de aprendizagem de conteúdos curriculares, mas de forma criativa, produtiva melhorando competências não só de âmbito educativo, mas também digital e cidadania. Deste modo, a formanda conclui que este projeto foi uma mais valia para todos os alunos da turma permitindo aprendizagens significativas. Efetivamente, como refere Flores e Escola (2014), atualmente estão disponíveis ferramentas que favorecem o estabelecimento de redes e que facilitam a partilha de conhecimentos e de projetos, colocando o aluno como autor da sua aprendizagem através da pesquisa e interatividade que estabelece com a informação tornando-o ativo no processo de aprendizagem.

## **METARREFLEXÃO**

A presente metarreflexão surge como um momento de reflexão crítica relativamente ao percurso realizado pela formanda, ao longo da PPS na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo-se evidenciar as aprendizagens concretizadas e competências desenvolvidas, a nível profissional e nível pessoal.

Deste modo, e tendo em conta o referido no capítulo I, a formanda reconhece o educador/professor enquanto elemento fulcral no sistema educativo e assim, reconhece também a importância da formação docente que deve ser altamente qualificada, permitindo que estes alcancem as respostas para os desafios que a sociedade atual impõe. A formação, deve assim basear-se em processos formativos que sejam significativos para os formandos e que “(...) promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992, p.28). Assim, a formação deve estimular os professores para que sejam autónomos, mas que esta autonomia seja contextualizada na profissão docente (idem).

A formação inicial constitui-se essencial, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais em ambos os contextos, como referido na FUC da PS que contribui para a sua formação e desenvolvimento profissional. Porém, a formanda está consciente da necessidade de atualização ao longo da vida, sendo que deverá assumir uma atitude de investigadora reflexiva, em permanente questionamento sobre a práxis, no sentido de melhorar a sua prática educativa. Deste modo, a formanda destaca a importância e o contributo que teve a metodologia de investigação-ação aquando do seu processo de formação e no desenvolvimento do seu pensamento crítico e capacidade de um agir profissional.

A formanda observa ainda que a formação deve estimular uma perspetiva que seja crítica e reflexiva e assim “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade

profissional” (Nóvoa, 1992, p.25). Assim, destacam-se os momentos de PPS, bem como os momentos de supervisão como momentos essenciais na formação visto que permitiram um desenvolvimento profissional da formanda que refletiu de modo a melhorar a sua ação, tendo em conta que “os estágios de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar” (Marcelo, 1998, p.55). As reflexões realizadas com os supervisores institucionais, com os orientadores cooperantes e com o par pedagógico permitiram que a formanda refletisse ativamente sobre a sua prática possibilitando uma evolução tanto a nível pessoal como profissional e permitindo assim que esta conseguisse obter um grau de autonomia profissional progressivo (Alarcão, 2000).

A PPS, em ambos os contextos, tornou-se uma experiência que potenciou o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais na formanda, concluindo-se assim que foram duas experiências extremamente vantajosas. O facto de 210 horas de contacto em cada um dos contextos tornou-se importante uma vez que mesmo tendo já tido contacto com estágios ao longo da licenciatura, foi nestes momentos que a formanda teve a oportunidade de contactar mais diretamente com as suas necessidades e dificuldades e lutar sempre para alcançar uma prática fundamentada e melhorada a cada dia.

Deste modo, a formanda destaca ainda a importância de concretizar a PPS em díade, a importância da equipa educativa e também a importância de os pares de estágio trabalharem cooperativamente, uma vez que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992, p.26). Assim, aponta-se como um aspeto extremamente relevante ao longo dos períodos de formação já referenciados a cooperação existente que permitiu uma aprendizagem cooperativa, pois “o trabalho de equipa entre adultos, que permanentemente subjaz a toda a acção, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade activa e participativa.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 128). Porém, cabe ainda salientar que a cooperação entre pares pedagógicos foi essencial no percurso da formanda principalmente na PPS em educação pré-escolar onde foram várias as atividades desenvolvidas pelos três pares pedagógicos que se encontravam na instituição e que tudo fizeram para que o ambiente educativo se tornasse a cada dia mais favorável. De acordo com Perrenoud (2000), os profissionais de educação devem procurar saber trabalhar de forma eficaz em

equipa, assumindo os seus medos, perdas de autonomia e também os seus territórios a proteger.

Assim, as constantes reflexões permitiram que a formanda tivesse consciência dos seus constrangimentos e potencialidades e também que esta percebesse quais as melhores decisões a tomar nas práticas futuras. Importa reforçar a ideia de que no processo de cooperação é importante que todos os que participam e se mostrem empenhados em se relacionarem uns com os outros dispondo-se a dar e receber e assumindo uma responsabilidade pela orientação de todos os trabalhos que possam surgir, procurando sempre construir soluções para os problemas e respeitando sempre as diferenças e particularidades dos indivíduos em geral e em particular. É importante que todos os intervenientes deste processo entendam que o trabalho cooperativo não depende apenas da existência de um objetivo comum, mas também das formas de trabalho e do relacionamento que os membros da equipa têm (Boavida & Ponte, 2002). Assim, “os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.” (Oliveira & Serrazinha, 2002, p.34). Assim, as reflexões realizadas contribuíram para uma problematização de questões emergentes da prática, que conseqüentemente permitiram encontrar resposta que levaram ao desenvolvimento de um perfil profissional. Deste modo, o papel dos supervisores foi fundamental uma vez que permitiu uma “auto-análise por parte do professor, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social.” (ibid., p.36).

Numa primeira fase a formanda considera que foi necessário observar de forma a identificar as capacidades, necessidades e interesses das crianças de modo a adequar toda a acção. Destaca-se ainda a importância de encarar todas as crianças como sendo capazes de realizarem as tarefas e de não as encarmos como “tábuas rasas” pois estas têm conhecimentos prévios que não devem de forma alguma serem descorados. Por estes motivos, todas as atividades dinamizadas pela formanda procuraram ir ao encontro dos interesses do grupo/turma, sendo estas adequadas a cada criança, de forma individualizada, uma vez que só assim foi possível garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no (...) sucesso [escolar]” (LBSE, 1986, p. 3068), o que vai ao encontro de uma visão inclusiva e equitativa da educação,

promovendo-se assim a cultura das crianças e proporcionando condições de igualdade de oportunidades.

Deste modo, a formanda procurou sempre contemplar as necessidades de cada criança adequando as suas intervenções tendo em conta as evidências que iam sendo recolhidas sobre as aprendizagens realizadas, através dos instrumentos já supracitados. Assim, a observação e adequação das atividades às crianças/alunos “(...) pressupõe que ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.35).

Torna-se também fulcral destacar a importância da formanda e do seu par pedagógico terem sempre procurado envolver as famílias no processo de ensino e de aprendizagem uma vez que “quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas” (Dessen & Polonia, 2005, p. 304). Deste modo, foram sempre utilizadas estratégias e recursos que permitissem o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos em ambos os contextos de PPS, tendo sempre em conta que “Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada” (Dessen & Polonia, 2007, p.27).

Ao longo das PPS foram sentidas pela formanda algumas dificuldades, nomeadamente no que concerne à gestão do tempo, à gestão do grupo/turma e à planificação das atividades. Porém, estas dificuldades ajudaram a que a formanda desenvolvesse competências a nível pessoal e profissional, sendo que através das reflexões constantes sobre e na ação, em tríade, a formanda foi realizando as suas práticas recorrendo à flexibilização do currículo e adaptando-as sempre às necessidades e interesses das crianças (Diogo & Vilar, 2000). Deste modo, a formanda revê que foi notória uma evolução, não apenas no que se refere à reflexão teórica e à mobilização de conhecimentos para a prática, mas também à própria prática onde esta tentou dar sempre o seu melhor e procurou sempre responder aos interesses e necessidades das crianças com quem trabalhou.

Em jeito de conclusão importa referir também que ambos os perfis específicos, quer do educador quer do professor do 1.ºCEB se encontram

aprovados no mesmo decreto-lei (Decreto-lei, n.º 241/2001, de 30 de agosto), onde se observam semelhanças entre os dois profissionais de educação sendo que ambos devem conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, promovendo atividades e projetos curriculares. Esses projetos devem possibilitar aprendizagens integradas e significativas para as crianças e que consequentemente vão de encontro aos interesses e necessidades destas. Deste modo, a formanda perspetiva-se enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB compreendendo as potencialidades do perfil duplo em que teve a oportunidade de se formar.

Esta metarreflexão conclui-se assim como o desfecho de um ciclo de formação, porém a formanda pretende continuar a investir no seu processo de formação, não entendendo esta fase como o fim da sua formação, mas procurando sempre atualizar a sua carreira docente. De facto, o “[educador/professor] vê-se a si mesmo como alguém que continua a ser um aprendiz, um questionador incansável que nunca toma uma opinião ou perspetiva como última e absoluta” (Antunes, 2001, p. 253).



## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (4.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Edições Almedina. Disponível em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Qwi9BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT65&dq=portf%C3%B3lios+reflexivos:+estrat%C3%A9gias+de+forma%C3%A7%C3%A3o+e+de+supervis%C3%A3o&ots=oG4\\_JdZ9tW&sig=EhFtXM7ivJTJickKlIbm\\_oKkrImY&redir\\_esc=y#v=snippet&q=portf%C3%B3lio&f=false.](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Qwi9BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT65&dq=portf%C3%B3lios+reflexivos:+estrat%C3%A9gias+de+forma%C3%A7%C3%A3o+e+de+supervis%C3%A3o&ots=oG4_JdZ9tW&sig=EhFtXM7ivJTJickKlIbm_oKkrImY&redir_esc=y#v=snippet&q=portf%C3%B3lio&f=false.), acessado a 13 de dezembro de 2015.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amoretti, M. (2001). *Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceitos Mapas Conceituais: experiência em Educação a Distância*. Informática na Educação: Teoria & Prática. 4(2). Porto Alegre. Disponível em [http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas\\_2006/meta\\_cogni/prototipos\\_estereotipos.pdf](http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas_2006/meta_cogni/prototipos_estereotipos.pdf)., acessado a a 15 de novembro de 2015.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2000.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: PNEP – Ministério da Educação.

- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>., acessado a 23 de janeiro de 2016.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A Perspetiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*. (Online), 6 (1), 51-55. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>, acessado a 27 de janeiro de 2016.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação. Concepção antinómica da educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, (Org). *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-146). Lisboa: DGE.
- Cardim, J. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal* (2.<sup>a</sup> ed.). Thessaloniki: CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Disponível em [file:///C:/Users/Joana%20Sevilha/Downloads/7009\\_pt.pdf](file:///C:/Users/Joana%20Sevilha/Downloads/7009_pt.pdf), acessado a 10 de janeiro de 2016.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Castells, M. (2005). A sociedade em rede: do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (org.), *A Sociedade em Rede – Do Conhecimento à Acção Política* (pp. 17-30). Lisboa: Centro Cultural de Belém.

- Cervo, A & Bervian, P. (2002). *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2003) *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2006). A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. *Revista HISTEDBR*. (Online), 23, 26–31. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/arto2\\_23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/arto2_23.pdf), acessido a 11 de janeiro de 2016.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Sociologia Educação e Cultura*, vol. XIII (pp.359-363). Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)., acessido a 22 de dezembro de 2015.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/6/Parte%20I%20-%20Enquadramento%20Te%C3%B3rico.pdf>, acessido a 14 de janeiro de 2016.
- Davies, D. Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Dessen, M. & Polonia, A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre Família e Escola. *Relações Família-Escola. Psicologia Escolar e Educacional*, (Online), 9 (2), 303-312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12>, acessado a 22 de fevereiro de 2016.
- Dessen, M., Polonia, A. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Brasil: Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>, acessado a 21 de fevereiro de 2016.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, 2000.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Diogo, J (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Drew, W., Olds, A. & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos. Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. (Online), 43, 143-146. Disponível em <https://digitalis->

[dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4752/1/10%20-%20A%20avaliacao%20na%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projecto-%20ouma%20experiencia%20na%20formacao%20de%20professores.pdf?ln=pt-pt](http://dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4752/1/10%20-%20A%20avaliacao%20na%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projecto-%20ouma%20experiencia%20na%20formacao%20de%20professores.pdf?ln=pt-pt), acessido a 29 de janeiro de 2016.

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

Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das Novas Tecnologias na Construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º Ciclo do ensino Básico. *Observatorio (OBS\*) Journal*, (8), 077-096, (Online). Disponível em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewFile/134/233>., acessido a 20 de fevereiro de 2016.

Flores, P. & Escola, J. (2010). A construção de uma cultura de paz através do conhecimento em rede. In A. Peres & R. Vieira (Coord.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 205-221). Leiria: APAP Chaves, CIID-Instituto Politécnico de Leiria.

Flores, P., Oliveira, L., & Orange, E. (2014). *Une langue étrangère, un ordinateur, une image: c'est simple comme bonjour!* In F. Arroyo, C. Oliveira (org.). Supplément de En direct de l'APPF : maio 2014 (30-36). Associação Portuguesa dos Professores de Francês.

Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. In Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 5764-5779). Universidade do Minho, Braga. CIED- Universidade do Minho. (Online). Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdf/s/t12/t12c435.pdf>, acessido a 21 de fevereiro de 2016.

- Flores, P., Ramos, A., & Escola (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E Bruillard, & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>, acessado a 21 de fevereiro de 2016.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). Novas Soluções com TIC: boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A., Garcia Valcacer, F. Tejedor (ed.). *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)*. (pp.429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART\\_FloresPaula\\_2011.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf), acessado a 21 de fevereiro de 2016.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2008). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (Org). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ªed.). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Gonçalves, A. (2008). *Educar para transformar: reflexão em torno de um percurso formativo*. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/146/2/Cad\\_7EducarparaTransformar.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/146/2/Cad_7EducarparaTransformar.pdf), acessado a 20 de janeiro de 2016.

- Gonçalves, D. (2006). *Da inquietude ao conhecimento. Saber(e) Educar*. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/13/2/SeE11\\_InquietudeDaniela.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/13/2/SeE11_InquietudeDaniela.pdf), acessado a 29 de janeiro de 2016.
- González, P. (2003). *O movimento da escola moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grácio, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros horizonte.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hohmann, M & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*, (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelly, A. (1986). *O Currículo: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Harbra.
- Kog, M., Moons, J. & Depondt, L. (2004). *Uma Caixa Cheia de Emoções – Manual*. Lisboa: Estúdio Didático.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M.R. (1989). *Trabalho de projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Edições Afrontamento: Porto.

- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de escola, projecto curricular de turma – o que têm de comum? O que os distingue?*. Lisboa: ME/DEB. Disponível em:  
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:v7yS6IBbnrAJ:www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>, acessido a 20 de janeiro de 2016.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel Edições
- Lopes, J. & Silva, M. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para Professores*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-De-Infância – Um Guia Prático com Actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Maia: Areal Editores.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam Professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Marcelo, C. (1998). *Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar*. Universidade de Sevilha: Faculdade de Ciências da Educação. Disponível em [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBD E09\\_06\\_CARLOS MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBD E09_06_CARLOS MARCELO.pdf), acessido a 20 de fevereiro de 2016.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, A. (2011). *Adequação de Estratégias de Ensino-aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em

file:///C:/Users/Joana%20Sevilha/Downloads/ulfpie039734\_tm\_tese%20(1).pdf, acessido a 10 de fevereiro de 2016.

Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 4(1), 63-67. Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205.pdf>., acessido a 26 de dezembro de 2015.

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar: guia para pais e outros educadores*. Barcarena: Editorial Presença.

Mendonça, A. (2006). *Evolução política educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira. Disponível em [http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucao\\_dapoliticaeducativaemPortugal.pdf](http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucao_dapoliticaeducativaemPortugal.pdf), acessido a 9 de janeiro de 2016.

Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Departamento de ciências da Educação: Universidade dos Açores. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>, acessido a 16 de janeiro de 2016.

Moraes, C., R. & Varela, S. (2007). *Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Revista Eletrônica de Educação. Disponível em [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf)., acessido a 23 de novembro de 2015.

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

Mota, J. (2009). *Da WEB 2.0 ao E-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Universidade Aberta. Disponível em

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20\\_e-learning20\\_aprender\\_na\\_rede.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf)., acessido a 4 de fevereiro de 2016.

Nazaré, M. (2015). *Divertida – Mente: Guiada pelas Emoções*. Alfragide: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote (p. 13-33). Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf), acessido a 26 de fevereiro de 2016.

Oers, Bert. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Revista Noesis*, n.º 77, p.15. DGIDC, Ministério da Educação: Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Disponível em <http://lfc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/oprofessorcomoinvestigador.pdf>, acessido a 27 de fevereiro de 2016.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

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

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

Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (1993). *Profissão docente e formação - Persepectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Vastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. VNG: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, J. & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. Castelo Branco: RVJ – Editores.
- Sampaio, P., Coutinho, C. (2013). *Quadros Interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área*. Disponível em <file:///C:/Users/Joana%20Sevilha/Downloads/62527-81633-1-PB.pdf>, acedido a 17 de fevereiro de 2016.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Disponível em [http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf).,  
acedido a 8 de fevereiro de 2016.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa:  
PNEP – Ministério da Educação.
- Souza, S. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. (Online).  
Disponível em <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>.,  
acedido a 19 de fevereiro de 2016.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970 - 1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turma com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Perspectivar Educação.

## Documentação Legal e outros documentos orientadores

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

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

Declaração Universal dos Direitos da Criança – Unicef, 20 de novembro de 1989. Disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_criancas2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf), acessado a 16 de janeiro de 2016.

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

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

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

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

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

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

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. Diário da República n.º 3/2015 – I Série – B. Lisboa: Ministério da Educação. A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.

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

Despacho Normativo n.º 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República n.º 115/2006 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Atividades de Enriquecimento Curricular.

Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. Diário da República n.º 177/2014 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Despacho Normativo n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. Diário da República n.º 242/2012 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Calendário de implementação das Metas Curriculares.

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

Despacho Normativo n.º 5220/97, de 10 de julho. Diário da República n.º 178/1997 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Homologação das Orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Despacho Normativo n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República n.º 77/2012 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Reformulação das metas de aprendizagem.

DGE. (s.d.). *Organização Curricular e Programas* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/1997 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que aprova alterações ao nível do acesso ao ensino superior, bem como dos graus académicos e diplomas conferidos.

Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

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

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2008 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei nº 5/73, de 25 de julho. Diário da República n.º 173/1973 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Reforma de Veiga Simão.

Ministério da Educação de Portugal (2003). *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Disponível em <http://www.oei.es/quipu/portugal/>, acessado a 1 de fevereiro de 2016.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade\\_projecto.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf), acessado a 15 de janeiro de 2016.

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

- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Flores, P. (2015). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D. (2014). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Veríssimo, A., Pedrosa, M. & Ribeiro, R (2001). *Ensino Experimental das Ciências: (re)pensar nas ciências*. Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE\\_Programa/publicacoes\\_repensar.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_repensar.pdf). Legislação, acedido a 16 de janeiro de 2016.