

Tânia Patrícia Ferreira Soares

Relatório de Estágio

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

Tânia Patrícia Ferreira Soares

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste caminho, repleto de aprendizagens, foram várias as pessoas que contribuíram para a chegada ao final desta jornada. Neste sentido, quero agradecer a todos os que ao meu lado caminharam, pelo apoio prestado, uma vez que contribuíram, significativamente, para o alcance desta meta.

Aos meus pais, Fátima e José, pela paciência e por todo o amor e carinho nos momentos mais frágeis deste percurso e pelos seus sorrisos nos momentos de vitória, pois nunca me abandonaram e sempre me reconfortaram nos momentos de angústia.

Aos meus irmãos, Catarina e Tiago, pelos momentos de compreensão e distração que proporcionavam, assim como o fiel acompanhamento.

Ao meu namorado, Ricardo, que no meio deste remoinho de emoções se tornou noivo e decidiu acompanhar e apoiar este meu sonho profissional, sem nunca exigir nada em troca, estando incondicionalmente presente neste percurso recheado de lágrimas e sorrisos.

A eles um sincero muito obrigado pelo incentivo, pelo acompanhamento e pelos momentos partilhados em torno desta minha opção profissional. Acima de tudo, acreditaram de que eu seria capaz e nunca me deixaram desistir.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de estagiar, interagir e aprender, por todos os sorrisos e carinho demonstrado. Todas elas foram uma grande pilar e a orientação de que estava no caminho certo.

Aos profissionais cooperantes das instituições de estágio, pelo acolhimento, colaboração, disponibilidade e partilha.

Às minhas orientadoras, Doutora Deolinda Ribeiro e Doutora Paula Flores por todos os momentos de partilha e orientação, que tiveram uma implicação direta no desenvolvimento da prática pedagógica e de um perfil profissional.

Aos meus supervisores, Mestre Carlos Correia e Doutora Paula Flores por todo o apoio prestado, pela troca de ideias e reflexões conjuntas, bem como pelas críticas construtivas que potenciaram um crescimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos e colegas que comigo caminharam por este trilha profissional, pelo apoio incondicional e pelos momentos de reflexão conjunta.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação, que de forma singular me fizeram acreditar que era este o caminho a percorrer.

Por fim, a todos agradeço, pois, sem o contributo individual de cada um, jamais chegaria ao fim desta etapa que se reflete num sonho tornado realidade.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional tem como objetivo refletir criticamente acerca do percurso de desenvolvimento profissional da mestranda durante os momentos de prática pedagógica, no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Neste sentido, espelha competências desenvolvidas pela mestranda essenciais para a profissionalidade docente, suportadas por uma postura reflexiva, indagadora, crítica e investigativa, tornando-a capaz de tomar decisões adequadas ao contexto educativo e agir com intencionalidade pedagógica sabendo fazer, ser e estar.

Neste sentido, o desenvolvimento dos saberes profissionais foram construídos em articulação com a metodologia de investigação-ação, que se processou numa espiral cíclica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, tendo ênfase a reflexão pode ser intrínseca e implícita em todas as fases. Importa referir ainda que o desenvolvimento da prática pedagógica em diáde de formação potenciou momentos de reflexão partilhada que contribuíram para a transformação de práticas.

Realça-se que a elaboração deste relatório assumiu um papel fulcral na consciência do ser professor, uma vez que despoletou na mestranda uma reflexão crítica sobre as práticas e desafios delas decorrentes, contribuindo para a contínua construção de conceções e representações inerentes à identidade pessoal e profissional da futura docente.

Palavras-chave: Prática pedagógica; investigação-ação; reflexão; identidade pessoal e profissional.

ABSTRACT

The present professional qualification report aims to reflect critically on the professional development path of the student during the moments of pedagogical practice, in the context of the curricular units of Supervised Pedagogical Practice in Preschool Education and Elementary School.

In this way, it reflects the essential competences developed by the student for the teaching profession, supported by a reflexive, inquiring, critical and investigative attitude, making her able to take appropriate decisions in the educational context and act with pedagogical intentionality knowing to do and to be.

In this way, the development of professional knowledge was constructed in articulation with the methodology of action-research, which was processed in a cyclical spiral of observation, planning, action, reflection and evaluation, with emphasis the reflection that can be intrinsic and implicit in all phases. It is also important to refer that the development of pedagogical practice in dyad formation potentiated moments of shared reflection that contributed to the transformation of practices.

It emphasizes that this report has assumed a central role in the consciousness of being a teacher, once triggered in the student a critical reflection on the practices and challenges arising from them, contributing to the continuous construction of conceptions and representations inherent to personal and professional identity of the future teacher.

Keywords: Pedagogical practice; action-research; reflection; personal and professional identity; Child.

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de Abreviaturas	XI
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1.Enquadramento Teórico e Legal referente à educação Pré-escolar	12
2. Enquadramento Teórico e Legal Referente ao 1.º CEB	16
Capitulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	23
Linhas comuns dos contextos de prática pedagógica	23
1.Caracterização do contexto de educação Pré-Escolar	29
2.Caracterização do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	35
3.Caracterização da metodologia de investigação-ação	41
Capitulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1.Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos em prática pedagógica em educação Pré-Escolar	49
2.Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos em prática pedagógica de 1.º ciclo do ensino básico	64
Reflexão Final	77
Bibliografia	83
Documentação Legal e outros documentos orientadores	94

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação de Apoio à Família
APEI – Associação de Professores de Educação de Infância
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DEB – Departamento de Educação Básica
J.F. – Junta de Freguesia
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LEM – Ligação Escola Meio
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento de Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE – Projeto Educativo
PNL – Plano Nacional de Leitura
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UC's – Unidades Curriculares

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito das unidades curriculares (UC's) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. O mesmo evidencia o processo de desenvolvimento de competências profissionais da mestranda ao longo dos momentos de prática pedagógica e tem como propósito, a descrição e reflexão crítica acerca de momentos de estágio realizados nos dois contextos.

Neste sentido, os objetivos preconizados nas fichas das UC's passam por promover a construção dos saberes profissionais para habilitação em educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º CEB, com o compromisso e responsabilização progressiva da ação docente. Assim, espera-se que o futuro profissional saiba pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões; mobilizar conhecimentos adquiridos na resolução de problemas e no desenvolvimento de teorias sobre a prática, pelo exercício sistemático da reflexão antes, na e após a ação; co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre práticas; compreender o papel do educador e professor na era do conhecimento, do digital e do global; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (adaptado das Fichas Curriculares das UC's de PPS, 2014-2015). Assim, no final do mestrado, pretende-se que os estudantes tenham mobilizado competências de saberes científicos, pedagógicos e culturais sustentados em princípios éticos e deontológicos da ação docente (idem).

Os dois locais de prática pedagógica supervisionada situavam-se na área metropolitana do Porto e, em ambos os níveis de educação, o estágio correspondeu a 210 horas, desenvolvido em díade de formação, com uma orientadora cooperante.

O desenvolvimento da prática pedagógica orientou-se pela metodologia de investigação-ação, sendo que a mesma se processou numa espiral cíclica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, pelo que a reflexão foi intrínseca e implícita em todas as fases. Desta forma, foram desenvolvidas várias estratégias que se revelaram basilares na construção das competências profissionais da mestranda nomeadamente: a construção de uma grelha de observação e de planificações semanais; a realização de narrativas individuais semanais; a construção de narrativas colaborativas; a construção dos guiões de pré-observação; a elaboração de *portfolios* de formação; a supervisão pedagógica e a realização e aplicação de projetos de intervenção.

Nesta linha de construção, o presente relatório apresenta três partes, nomeadamente a parte pré-textual, textual e pós-textual. Na parte pré-textual contemplam-se os agradecimentos, o resumo e *abstract*, a lista de abreviaturas, o índice de texto e de anexos. A parte textual compreende a secção essencial do presente relatório e, deste modo, serão explorados os conteúdos que a integram, para além da presente introdução.

Assim, o capítulo I é referente ao enquadramento teórico e legal, onde serão explanadas fontes teóricas e legais que suportaram orientações e decisões da mestranda no decurso da prática pedagógica, quer em educação Pré-Escolar, quer no ensino do 1.º CEB. O capítulo II contempla caracterizações gerais das instituições de estágio e, ainda, um ponto acerca da metodologia praxeológica, nomeadamente, a investigação-ação. O capítulo III destina-se a uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos na ação, tudo isto segundo os pressupostos teóricos explanados no capítulo I.

Relativamente à última parte textual, esta consiste numa reflexão transversal a todo o processo de prática pedagógica, assim como o contributo do estágio para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da mestranda.

Num momento final do relatório, a parte pós-textual contém as referências bibliográficas, documentação legal e outras orientadoras, bem como os anexos do tipo A e tipo B (em suporte digital), que visam ilustrar algumas situações descritas ao longo do presente relatório de estágio. Analisando-se todos os constituintes do presente relatório, é possível compreender o contributo deste no processo de desenvolvimento global da mestranda.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo contempla as principais fontes teóricas e legais que orientaram e sustentaram a mestranda ao longo da PPS, quer em contexto de educação Pré-Escolar, quer em contexto de ensino do 1.º CEB. Num primeiro momento serão abordados pressupostos comuns aos dois contextos educacionais fazendo, posteriormente, um enfoque para as especificidades de cada um, apresentando, assim, as similitudes e contrastes identificados.

Iniciando por linhas comuns, outrora a educação era vista como “um esforço para auxiliar ou modelar o crescimento” (Bruner, 1999, p.17) que se tem vindo a modificar ao longo do tempo, como é o caso do sistema educativo. Porém educar visa a plena expansão da personalidade humana (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948). Neste sentido, Formosinho (2001) refere as transformações do sistema educativo dos países ocidentais como construção da escola de massas, concebida segundo um modelo industrial e aglomerando, numa mesma escola, população estudantil de diferentes faixas etárias que até então se encontravam dispersas. Atualmente, vivemos numa nova era e esta leva-nos a ter uma nova conceção de educação, sendo que houve uma junção da educação Pré-Escolar e do ensino primário em centros escolares, consequentemente crianças entre os três e os dez anos de idade coabitam no mesmo espaço. Todavia apesar das mudanças tecnológicas ainda existem professores que se orientam pelas estruturas do ensino tradicional, embora os mesmos já tenham consciência da emergência de um novo paradigma. Este já é colocado em prática por alguns professores/educadores e a mestranda considera que se encontra preparada para o aplicar futuramente, pois este mestrado preparou-a para a mudança emergente na sociedade.

Sendo assim, como verificamos o ensino em Portugal tem revelado estar em mudança ao nível da legislação, sendo um marco a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro). Esta lei define princípios, objetivos e funções de cada nível de educação e realça o direito à educação e à cultura de todos os portugueses (idem). Assim, do ponto de vista atual, a educação deve prover-nos de ferramentas e instrumentos que nos auxiliem a

viver e adequar comportamentos de cidadania a um mundo em constante mudança para que possamos “revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (Delors et al., 1996, p.78).

A fim de melhorar o sistema educativo e numa lógica de descentralização adequada da dimensão local das políticas educativas, são criados agrupamentos de escola em regime de maior “autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, artigo 1.º), promovendo a integração simplificada de instrumentos estratégicos, de modo a uma fácil apreensão por parte da comunidade educativa melhorando assim a sua eficiência (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho). Assim, entende-se por agrupamento de escolas organizações educativas, sistemas de aprendizagem com “qualidade e autonomia dos seus profissionais”, centradas nas relações interpessoais e intergrupais e nos processos de trabalho com finalidades educativas sociais legitimadas pela sociedade (Santiago, 2000, p.38). O agrupamento de escola permite “articulação curricular entre ciclos e as condições para se desenvolver um trabalho de equipa entre professores” criando consequentemente a oportunidade de reflexão coletiva (Leite & Lopes, 2007, p.59). Além do referido, as escolas estão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho e do Despacho normativo n.º 17-A/2015 que lhes confere autonomia em diversificados campos de intervenção e atuação.

Por sua vez, o conceito de escola como entidade atende a “uma realidade que pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão, respectivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização” (Oliveira, 2000, p.59) onde “um dos principais objectivos da escola é propiciar experiências que estimulem os alunos a construir os modelos mentais que melhor servem a construção de uma sociedade justa e do seu desenvolvimento pessoal” (Marques, 1998, p.98). Este conceito, à semelhança dos anteriores, denota uma evolução para um “fazer dedicado a aprendizagem ou ao argumento intelectual”, pois “a escola é (...) como uma organização convencional” (Senge et al, 2000, p.165).

A vida na escola é portanto complexa, heterógena e marcada por contradições e incertezas, no entanto tem igualmente individualidade dando-nos a oportunidade de traçar percursos diferentes e investigar novos mundos (Alarcão, 2000, p.14). Deste modo, Vygotsky (citado por APEI, 2007, p.9)

defende que “só é boa a educação que conduz ao desenvolvimento” e promover este desenvolvimento significa inovar estruturas psicológicas de motivação e de relação com o mundo, tudo isto através de novas capacidades de pensamento e de novas atitudes. Nestes contornos, a educação e a formação têm a função essencial de integração social e o desenvolvimento individual pela partilha de valores comuns, da transmissão do património cultural, da aprendizagem e da autonomia, tal como refere Proença (1997), pois a prática de ensino é capaz de promover um processo de intercâmbio dentro e fora da sala, pressupondo diálogo e negociação gerando aprendizagens (Vilar, 1994).

Aprender é, então, um processo ativo de construção e de aquisição de conhecimentos onde a criança é orientada num desenvolvimento progressivo partindo dos problemas da vida real para chegar a soluções úteis, através da experiência e da reflexão (Roldão, 1994). O aluno manipula de forma estratégica os recursos cognitivos disponíveis, criando novos conhecimentos a partir das suas concessões prévias, tornando a aprendizagem mais significativa (Lebrun, 2008), pois ao considerado importante até então, como o aprender a ler e escrever, se associou outras dimensões igualmente relevantes para o sujeito, como o promover a “emergência e o desenvolvimento das capacidades de imaginação e criação, o desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança” (Vayer & Trudelle, 1999, p.100).

Consequentemente, “como seres humanos somos organismos complexos, cuja evolução e ortogénese retrata uma interacção multifacetada entre o corpo, o cérebro e os vários ecossistemas (...), e é dessa interacção que ocorre o desenvolvimento cognitivo por meio do qual nos adaptamos ao meio exterior” (Fonseca, 1999, p.7), desenvolvendo competências cívicas que permitam participar ativa e democraticamente numa sociedade (Daniels & Hendrickx, 2014). Neste sentido, a aprendizagem deve ser realizada a partir de uma abordagem construtivista da educação, sendo esta “um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino” (Coll, Marchesi & Palacios 2004, p.10). Com efeito, a visão construtivista da aprendizagem e do ensino evidencia na escola um papel de cultura e possibilidade para todos os alunos, desenvolvendo-os de forma holística e permitindo assim colocar em prática uma pedagogia de participação ativa do seu conhecimento (Canavarro, 1999). Deste modo, a criança/aluno constrói aprendizagens mais ou menos significativas de acordo

com o sentido que lhe atribui sendo que estas podem surgir de aspetos motivacionais e/ou interações em torno da tarefa, pois uma construção de conhecimentos ativa implica disponibilidade para aprender e assimilar com conhecimentos prévios.

Importa salientar que, uma vertente fulcral na aprendizagem são as interações estabelecidas com os outros, enveredando por uma visão de socio construtivismo, pois o ponto de vista dos alunos permite conhecer o seu raciocínio, devendo ser encorajados e motivados a descobrir e interagir com o meio e com o outro estabelecendo relações de confiança e autonomia, assumindo assim o ambiente o papel de terceiro educador (Brooks & Brooks, 1997). Concomitantemente, as aprendizagens tornam-se significativas e ocorrem quando a nova informação se relaciona com a informação que a criança já possui nas suas redes mentais, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado como no que a criança já tinha, ocorrendo reconciliação e reformulação (Ausubel, 2003; Ausubel (s.d) citado por Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). Logo “a aprendizagem significativa é tão importante no processo de educação por ser o mecanismo humano por excelência para a aquisição e o armazenamento da vasta quantidade de ideias e de informações” estabelecendo relações recíprocas e não-unidireccionais (Ausubel, 2003, p.81).

Desta forma, a mestranda utilizou uma interatividade de vários modelos pedagógicos, apropriando-se de características relevantes para as crianças com que interagiu, sendo que os modelos seleccionados apoiam-se nas teorias de Jean Piaget, nomeadamente os estádios de desenvolvimento, os conflitos cognitivos e a aprendizagem por descoberta, dando privilégio ao “desenvolvimento de relações sociais na sala de aula, quer como objetivo quer como metodologia e (...) [estando] quase sempre relacionados com modelos ideais de sociedade” (Marques, 1998, p.92). Este tipo de abordagem pedagógica apresenta-se vantajosa visto que, vê a criança como um ser com determinadas capacidades de resolução de problemas, autonomia, cooperação, interajuda..., pois “o objetivo é aprender a aprender, valorizando-se mais os processos do que os produtos” (Marques, 1998, p.99). Nesta perspetiva o indivíduo participa e envolve-se num processo coletivo de co construção do saber, onde Vygotsky (s.d) “sublinha o papel central de outrem, com o qual o

indivíduo interage”, enfatizando a sua zona de desenvolvimento proximal (Lebrun, 2008, p.132).

Na mesma linha de pensamento, trabalhar segundo uma metodologia de trabalho de projeto cumpre com os requisitos de modelos interativos onde o processo de ensino e aprendizagem dá ênfase à participação ativa das crianças nas suas descobertas e construção de conhecimento. Através desta mesma metodologia a criança “move-se, ouve, procura, sente, manipula” construindo o seu conhecimento de forma significativa e integrada, valorizando as interações e obtendo aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Neste sentido, aprender por uma metodologia de projeto, apresenta-se como uma oportunidade de construção ativa de aprendizagens, pela criança, motivo pelo qual é uma abordagem essencial numa sociedade em constante mudança (Boutinet, 1990).

Assim, um projeto é um plano cuja metodologia é selecionada por um grupo e implica a colaboração de todos os participantes, envolvendo-os num trabalho de pesquisa, planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas ou objetivos definidos (Leite, Malpique & Santos, 1989), englobando estruturação, organização e intervenção (Ferreira, 2008). Este plano assenta em potencialidades para fortalecer as predisposições dos alunos para a construção de conhecimentos, gerando empenho e motivação, fazendo com que o indivíduo se envolva numa observação profunda e na representação de fenómenos quotidianos (Kartz, & Chard, 1997, 2009).

Este tipo de metodologia pode então criar ambientes propícios ao desenvolvimento do pensamento científico da criança, à linguagem específica nas diversas áreas curriculares e no desenvolvimento da linguagem para uma literacia linguística (Ramos & Valente, 2011). Neste seguimento, “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças” que se envolvem em tarefas de observação e investigação do seu meio ambiente (Katz & Chard, 2009, p.3). Especificando, um projeto é um instrumento no qual o pesquisador cria um plano que passa por diferentes etapas. (Boutinet, 1990, Marques, 1998, Kahlmeyer-Mertens, Fumanga, Toffano, & Siqueira 2007), em que o professor assume o papel de gestor do currículo na escola e na sala de aula tornando-se “reconstrutor do currículo em função de situações concretas” (Leite, 2010, p.35).

Consequentemente “a aprendizagem por projeto permite que os alunos trabalhem sobre problemas e desafios reais”, isto é, um problema real pode levar os alunos a uma melhor percepção do mundo em que vivem, investigando, explorando e compreendendo (Daniels & Hendrickx, 2014, p.19), existindo uma integração de conhecimentos anteriores que promovem aprendizagens, e que, posteriormente as irão consolidar e clarificar visto que, quando o conhecimento é integrado, as temáticas têm tendência a ser desenvolvidas de forma dinâmica, respondendo a necessidades e questões das crianças, encorajando-as a comunicar (Fernandes, Cardoso, Santos & Leite, 2012). Assim, é importante incluir todos os intervenientes educativos (crianças, alunos, professores, educadores, assistentes técnicos, familiares, entre outros) na tomada de decisão dando oportunidade de escolha, responsabilização e autonomia (ME/DEB, 1997), promovendo ações de descoberta, partilha, gestão de aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2011), atribuindo uma importância crescente ao fator coletivo e surpreendente encontro de ideias.

Neste sentido, trabalhar em equipa implica uma colaboração livre da equipa educativa assim como cooperação, respeito, civismo e desenvolvimento de personalidade (Piaget, 1999). Segundo Hohmann & Weikart (2011) também os adultos devem trabalhar em equipa, pois desta forma, o grupo de educadores/professores obtém um reconhecimento do seu trabalho e a oportunidade de ensinar e de aprender uns com os outros, uma vez que algumas perspetivas apontam para que “trabalhar em equipa é, (...), uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a comparação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000a p. 81).

Intrínseco ao trabalho de projeto e trabalho em equipa afigura-se o trabalho colaborativo e métodos cooperativos, pois o “trabalho colaborativo exige dos participantes habilidades comunicativas; técnicas interpessoais; relações simétricas e recíprocas; desejos de compartilhar a resolução da tarefa” (Espinosa, 2003 citada por Veiga & Ávila, 2008, p.161). Assim sendo, todos os elementos do grupo empenham-se em prol de um objetivo comum ajudando-se mutuamente, pois o trabalho em equipa deve ser ativo, apoiante e respeitador, para que, coletivamente possam construir práticas educativas. Este tipo de estratégia mostra-se então essencial independentemente da idade e, segundo Damiani, (2008), grupos colaborativos são aqueles em que todos os

agentes educativos partilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, de acordo com as possibilidades e interesses do grupo. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), o trabalho em pares e entre pares surge como a primeira base para a colaboração com a comunidade escolar. Trabalhar em grupo cria novas experiências no desenvolvimento profissional, dando enfoque à partilhada de ideias, informações e experiências.

Neste seguimento, cooperar é atuar em conjunto, de uma forma coordenada no trabalho para atingir objetivos comuns, pois a cooperação é acreditar de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos (Monteiro, 2012), podendo esta ser uma atividade conjunta, com vista à realização de um fim comum, tendo a “capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto (...) maximizando as potencialidades de cada individuo de forma durável e equilibrada (Canavarro, 1999, p.136).

Mostra-se agora relevante referir modelos curriculares analisados neste ciclo de estudos. A prática da mestrandia foi essencialmente influenciada pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), *High/scope*, e algumas características da perspetiva pedagógica de *Reggio Emilia*. Todos estes modelos são de cariz construtivista, dado ser visível o caráter ativo da criança em relação à forma como esta aprende e se desenvolve. A criança é vista como um ser competente que participa ativamente na tomada de decisões e possui “voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.16). A criança forma conceitos, ideias e símbolos através da sua atividade e o adulto tem um papel de observador participante em diversas situações.

É também imprescindível refletir acerca de uma abordagem curricular que a mestrandia utilizou, quer no pré-escolar quer no 1.ºCEB como sustentação de práticas educativas, nomeadamente o MEM que dá relevância à aprendizagem que parte dos conhecimentos prévios da criança, da partilha de experiências e dos processos de cooperação e interajuda. (Marques, 1998, Formosinho, Lino & Niza, 2007, Folque, 2012). Neste sentido, as crianças são iniciadas em diferentes literacias que incluem conteúdos, processos e instrumentos, tendo elas próprias consciência do seu processo de aprendizagem e das relações que desenvolvem, conduzindo a uma compreensão mais profunda dos saberes

científicos, pois o modelo pedagógico possui finalidades formativas centradas no desenvolvimento pessoal e social (Formosinho, Lino & Niza, 2007, Folque, 2012).

Inerente às abordagens pedagógicas e processos de construção de conhecimento supramencionados, encontra-se a necessidade de articulação de saberes, assumindo-se que o termo de interdisciplinaridade significa “interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas”, existindo intercâmbio e integração capaz de unir os diferentes saberes num objetivo comum, (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.26). Assim, “a interdisciplinaridade implica o encontro e a cooperação de duas (...) ou mais disciplinas, cada uma empregando os seus próprios esquemas conceptuais, a sua forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação” (Santos, 1994, p.63), ou seja, a criação de uma cultura interdisciplinar (Roldão, 1999). Para tal, o currículo deve ser trabalhado inter e transdisciplinarmente, mostrando-se um conceito amplo e de difícil definição, podendo ser alvo de diferentes interpretações, quer ao nível do seu conteúdo, quer das perspetivas da sua construção e desenvolvimento, criando assim um impacto importante ao nível da realização escolar (Roldão, 1999, Marzano, 2005) e construindo pontes entre as várias áreas do saber no plano horizontal e vertical (Ribeiro, 1999).

Consequentemente, é possível considerar que, atualmente, o currículo está visível nos programas, metas curriculares e matrizes como um conjunto de aprendizagens desenvolvidas e organizadas pela escola, sendo estas socialmente necessárias num determinado tempo e contexto. Segundo Zabala (2000, p.12), “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar”, isto é, um conjunto de conhecimentos e valores, que são considerados fundamentais a serem trabalhados na escola, ano após ano, ou seja, o currículo é considerado um aglomerado “de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p.24).

Assim, apesar das necessidades sociais e culturais serem diversificadas, os programas nacionais e as metas curriculares apresentam um currículo único e determinam uma forma de o gerir, que se adequa às finalidades dos sistemas num período histórico. Segundo Roldão (1999), o currículo com diretrizes

estatais não dá resposta às necessidades atuais e futuras dos indivíduos a nível social. Numa perspetiva prática, Zabalza (2000) destaca que existem professores consumidores de currículo e não arquitetos deste, não fazendo a adequação às necessidades reais das situações em que se vai desenvolver o ensino. Todavia, a construção ativa do currículo é uma tarefa essencial do profissional de educação e, tal como refere Lopes e Silva (2010, pp.105-106) espera-se que este: “seja responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos; colabore em programas de prevenção; domine os métodos de ensino; (...) se mantenha permanentemente atualizado”.

Desta forma, a mestrandia considera importante a existência de um currículo porém, este deve ser flexível e deve ser dada autonomia ao professor para a sua gestão, pois o professor é aquele que melhor conhece a sua turma e o pode adaptar às necessidades e interesses dos alunos. O conceito do professor como gestor de currículo esta intimamente ligado ao papel da escola e à sua autonomia, pois esta atualmente assume-se “como mediadora entre as decisões político-administrativas” e a realidade da população estudantil (Leite, 2010, p.12). Assim, tal como apontam alguns autores, o currículo abarca uma considerável margem de opção, diferenciação e flexibilidade (Sousa, 2000, Roldão, 2000), sendo gerido pelos órgãos de gestão do estabelecimento, pelos departamentos curriculares, conselhos de turma e por cada um dos professores, de modo a uma construção de configurações desejáveis e adaptadas aos contextos (Diogo & Vilar, 2000). Desta forma, “o professor terá que assumir o seu papel como gestor do processo, protagonista da reconstrução curricular levada a efeito ao nível da escola, dos departamentos e da sala de aula” (Leite, 2010, p.14).

Inerente ao currículo encontra-se o conceito de avaliação, que apresenta um conjunto de características, como o caráter de participação construtiva, a compreensão, interpretação, valoração, elucidação e certificação, utilizando diversificados instrumentos que melhor satisfaçam os objetivos estabelecidos previamente para o momento avaliativo (Correia, 2002). Este conceito será aprofundado no capítulo II deste relatório.

1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL REFERENTE À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tomando por referência o texto produzido anteriormente com linhas orientadoras comuns, a mestranda foca-se agora de forma mais específica no contexto de educação pré-escolar analisando algumas das suas especificidades.

A tutela da educação Pré-Escolar desde 1997 passou a pertencer ao Ministério da Educação e integra a rede privada e a rede pública onde adquiriu relevância significativa. Segundo a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, (artigo 2.º)

“a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Nesta etapa as crianças encontram-se no estágio pré-operatório (cerca dos dois aos sete anos) onde se inicia a comunicação das atividades simbólicas e das atividades de numeração. É durante este estágio que “a criança não pode diferenciar-se do seu meio, tem dificuldade em imaginar uma coisa que exista se não estiver ao seu alcance” (Piaget (s.d.) citado por Lebrun, 2008, p.113). Aqui a criança encontra-se “num período egocêntrico, tem dificuldade em gerir a lógica das relações, em respeitar as regras de objectividade e de coerência formal” (Piaget, 1999, p.12), cabendo ao educador de infância auxiliar nestas adaptações ao meio, encontrando soluções para que a criança se sinta à vontade, ganhe gradualmente autonomia e possa fazer experiências que lhe permitam o conhecimento de si e do mundo à sua volta, com os seus próprios meios (Vayer & Trudelle, 1999).

É relevante referir que é no Pré-Escolar “que se formam as primeiras atitudes de atividade construtiva espontânea ou de submissão passiva de colaboração com os semelhantes ou de egocentrismo” (Piaget, 1999, p.243), pois “cada criança é, por definição, um ser original e único com desejos, comportamentos e capacidades diferentes dos outros” (Vayer & Trudelle, 1999, p.107). Neste sentido, é tomando por referência a definição de currículo apresentada previamente, uma vez que “no processo de profissionalização

docente podem ser consideradas duas dimensões essenciais: o desenvolvimento de um corpo de saberes e de saber-fazer e um conjunto de normas e valores característicos da profissão” (Cardona, 2006, p.35). Assim, o “papel formador de educador pré-escolar apresenta-se com cada vez mais importância” (Piaget, 1999, p.243) devendo este ter autonomia e capacidades para fazer a gestão do currículo que pretende trabalhar com o seu grupo de crianças, não esquecendo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) emanadas do Ministério da Educação em 1997 e que ainda vigoram em Portugal. Com estas orientações “é apresentada uma concepção mais alargada, que para além de valorizar a componente desenvolvimentista salienta também uma componente cultural e a aquisição de conhecimentos” (Cardona, 2006, p.140). Sendo elas “um marco importante, que veio clarificar as características a que devem obedecer as práticas de trabalho desenvolvidas. Estas orientações vieram introduzir uma nova forma de conceber as práticas educativas, valorizando a dimensão cultural e a aquisição de conhecimentos” (Cardona, 2006, p.189), convidando as crianças a experimentar as riquezas do mundo, a formular questões, procurar respostas, sendo desafiadas a entender a complexidade do mundo (Brooks & Brooks, 1997).

Especificamente as OCEPE consistem num “conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para produzir o processo educativo a desenvolver com as crianças “ (ME/DEB, 1997, p.13) e referem que “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progresso” (idem, p.18). Este documento, que funciona como orientador da prática, divide-se em áreas de conteúdo que promovem situações e oportunidades de aprendizagem, sendo estas planificadas e avaliadas. As áreas de conteúdo são: Formação Pessoal e Social, Expressão/Comunicação e Conhecimento do Mundo. Estende-se por áreas de conteúdo “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME/DEB, 1997 p.47), e estas, não devem ser vistas como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (idem, p.48), mas sim como algo processado e trabalhado de forma integrada.

Não sendo este documento um programa rígido, necessita de gestão e adaptação por parte dos educadores em relação às crianças com quem interage pedagogicamente, deve portanto “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridade, com que meios, com que organização, com que resultados...” são decisões tomadas pelos educadores antes, durante e após a ação (Roldão, 1999, p.25).

Para uma gestão curricular é necessário ter em conta algumas abordagens curriculares, tais como o MEM, referido no ponto comum aos dois níveis de educação, o modelo *High/Scope* e o modelo *Reggio Emilia*. Destas abordagens a mestrandia destaca alguns princípios que considera mais significativos para a sua prática educativa.

O modelo *High/Scope* tem origem na perspetiva piagetiana, cujo principal objetivo é preparar as crianças de idade pré-escolar para terem sucesso nas suas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009), a criança é encarada como um ser que constrói o seu próprio conhecimento por meio das ações que efetua sobre os objetos, situações e acontecimentos (Moniz, 2009), existindo interação positiva adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

No que concerne ao modelo *Reggio Emilia*, a “construção da imagem da criança que (...) é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia”, dando enfoque à expressão que recorre às múltiplas linguagens simbólicas; à atenção conferida à organização do ambiente físico como terceiro educador, que estrutura as relações entre crianças, educadores e pais – os três protagonistas do processo educativo; e a promoção de trabalhos de projeto para construir investigações e conhecimentos (Lino, 2012, p. 114). Este modelo curricular desenvolve-se, para além de uma pedagogia de participação, numa pedagogia comunitária e social, em que os pilares assentam na comunicação, nas relações e nas interações de crianças, professores, pais e a comunidade em geral (Lino, 2012, Serrão, 2009). Como princípios básicos, este modelo apresenta-nos uma grande relevância nas interações com a família, na dimensão e sensibilização estética, na organização do espaço para a promoção da interação social, comunicação e aprendizagem colaborativa, o tempo e as relações, onde o educador promove crianças ativas, sujeitas de direitos, criativas e promotoras de cultura, desenvolvendo-se

essencialmente uma pedagogia de relações, interações e participação (Lino, 2012, Maia, 2008).

Atualmente ser educador, é enfrentar constantemente grandes desafios na sua profissão, sendo este o profissional que “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-lei 241/2001, anexo n.º1 II). O educador é agente de transformação e atua a nível pessoal, grupal, escolar, na comunidade e na sociedade (Arfwedson, Malpique, Lima & Hagluni, 1983). Desta forma é possível proporcionar à criança um desenvolvimento holístico. Assim, ser educador, passa por estar em constante observação à situação individual de cada criança, ao seu processo de socialização, à distribuição de tarefas entre grupos, aos papéis ativos e passivos, ao isolamento, entre outros fatores relevantes em cada criança. Poder-se-á compreender que o profissional de educação deve encontrar sempre o melhor recurso para o grupo e para cada criança em particular, podendo ser solicitado em qualquer situação. Todo este trabalho educador-criança favorece a socialização e permite a oportunidade de crescer a nível cognitivo e afetivo (idem).

Neste sentido, “diferenciar a pedagogia, direccionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe e (...) colocar as crianças no centro da ação pedagógica (...)” (Perrenoud, 2000a, p.14), é, no fundo, educar para a cidadania, sendo o educador principal agente dessa educação. Para o exercício de uma cidadania responsável, o profissional de educação necessita de algumas aptidões e competências indispensáveis, como o domínio da língua materna, extensivo à ortografia e à construção de frases, compreensão de fundamentos essenciais da matemática e das ciências, entre outros (Decreto-lei 241/2001). Neste momento podemos então falar de um perfil desejável para a docência que passa pelas seguintes características: pensamento crítico, capacidade de analisar um problema e distinguir um facto das suas consequências, adaptação a novas situações, capacidade comunicativa, capacidade de trabalhar em grupo bem como espírito de equipa. Assim como responsabilidade e disciplina pessoal e a capacidade de tomar decisões com criatividade e imaginação (Cornélis, 1995). Assim sendo, um educador investigador é um educador reflexivo em que a sua reflexão é feita de modo a poder melhorar a sua ação, contribuindo para uma maior consciencialização

(Oliveira & Serrazina, 2002). Por sua vez, o jardim-de-infância (JI) e a sociedade têm uma relação de interação com possibilidades de criar um clima que favoreça mudanças positivas no futuro (Lima & Haglund, 1985).

Uma vez que a mestrandia teve, no contexto de pré-escolar, interação com uma criança sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é relevante explicar a existência do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 janeiro, onde se lê que a educação inclusiva tem como objetivo garantir a igualdade em acessos e resultados devendo assegurar diferentes estratégias que respondam às necessidades educativas dos alunos. Pela legítima visão de educação inclusiva ser educador é sem dúvida uma tarefa árdua e complexa, pois este tem o dever de se apropriar do conhecimento prévio das crianças, da sua identidade, das suas características e da sua cultura, de modo a que possa ajudar na sua construção, sendo flexível na sua integração de valores, ideias, tradições, costumes, entre outras (Borràs, 2002).

2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL REFERENTE AO 1ºCEB

O 1.º CEB visa o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação progressiva no domínio da leitura e da escrita, de noções essenciais da matemática, do meio físico e social e das expressões. Este tem a duração de quatro anos e destina-se a crianças a partir dos seis anos de idade. O 1.º CEB é da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa, 2016).

Tomando assim por referência o texto produzido com orientações comuns, o 1.º CEB é muito relevante na estruturação do aluno e, “se a escola pré-escolar desempenha um papel decisivo, a título de preparação das atitudes experimentais e sociais, é durante todo o período dos 7-8 aos 14-15 anos, que essas atitudes se consolidam e dão lugar a uma estrutura mental estável” (Piaget, 1999, p.245). Nesta faixa etária a criança encontra-se no estágio operatório onde, aumentando as suas experiências com o meio a criança

começa a conceptualizar, a criar estruturas lógicas para explicar ou categorizar as suas observações, tornando-se possíveis as tarefas de conservação e de problemas abstratos (Piaget, s.d. citado por Lebrun, 2008). É “a partir dos 7-8 anos que uma criança se torna capaz de uma lógica concreta coerente e de relações seguidas de cooperação, fonte de autonomia moral e de reciprocidade” (Piaget, 1999, p.245). Assim, esta faixa etária, mais propriamente dos seis aos dez anos é “designada de 1º ciclo do ensino básico corresponde ao ensino primário ou elementar” dos anos 90 (Gaspar, 2009, p.108).

Tomando por referência a faixa etária e as aprendizagens a realizar, o 1.º CEB apresenta um currículo que se concretiza em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares (Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho). Neste sentido, o conceito de currículo representa, “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar” (Zabalza, 2001, p.12), sendo este concretizado no programa que “é o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que são indicadas as regras gerais e as linhas de trabalho a desenvolver em determinado nível do sistema educativo” e nas metas curriculares (Zabalza, 1998, p.95). Assim, estes referenciais constituem um ponto de referência inicial que traduz os mínimos comuns para toda a sociedade e requer de qualquer professor uma reflexão sobre o que deve ser o seu trabalho (Jardim & Pereira, 2006). Concomitantemente, o programa confere ao professor princípios básicos para o desenvolvimento curricular, nomeadamente, princípio da realidade, de racionalidade, de sociabilidade, de publicidade, de intencionalidade, de organização ou sistematicidade, de seletividade, de decisionalidade e de hipoteticidade (idem).

No exercício da profissão docente é necessário ter em conta o programa curricular de Português do Ensino Básico, de maio de 2015 homologado a três de julho do mesmo ano, onde, inicialmente encontramos uma breve introdução salientando-se os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho para cada um dos domínios do português, sendo eles, no 1.º CEB, oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária (1.º e 2.º ano de escolaridade) ou educação literária (3.º e 4.º ano de escolaridade) e gramática. Estes dados de orientação encontram-se organizados numa tabela e já

interligados com as metas curriculares do português facilitando a sua consulta por parte do professor (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

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

No que diz respeito ao programa de estudo do meio, datado de 2004 sobre a responsabilidade do Departamento de Educação Básica (DEB) inicia-se com princípios orientadores seguidos de objetivos gerais. Este documento encontra-se dividido em blocos onde cada bloco está subdividido por anos de escolaridade, especificamente, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano.

Relativamente às expressões, estas seguem uma orientação semelhante à organização do programa de estudo do meio tendo apenas por alternância uma nova divisão em expressão, sendo expressão físico-motora, musical, dramática e plástica. É de salientar que, para estudo do meio e expressões, não estão em vigor metas curriculares.

Recordo que estes programas e metas têm apenas um caráter orientador para o professor, não sendo prescritivo o modo de desenvolvimento. Portanto, cabe ao professor desenvolver objetivos e estratégias de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa com enfoque no aluno, facilitando e promovendo a construção de conhecimentos sem que transmita apenas informações e conteúdos, pois, o professor tem uma certa liberdade para reconstruir o currículo e para o adaptar às necessidades da comunidade educativa escolar (Marques, 1998). Note-se que existe diferença entre o professor consciente da sua ação e do “seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu processo no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que pura e simplesmente, cumpre o programa” (Zabalza, 2001,

p,12). Assim, partindo das orientações curriculares definidas a nível central cabe à escola e a cada profissional de educação a responsabilidade de organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem que melhor responda às necessidades do contexto educativo” (Leite & Lopes, 2007). Desta forma, é necessário ter em conta que é a escola quem assume um papel na organização de propostas de atividades de enriquecimento curricular, possibilitando uma gestão flexível e articulada, tornando assim a escola a tempo inteiro para os alunos que pretendam frequentar todas as ofertas (Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de junho).

Numa sociedade em constante mudança o professor deve acompanhar e fazer com que os seus alunos acompanhem essas mudanças formando-os para “a sociedade do futuro, uma sociedade cada vez mais virada para a aprendizagem, para as tecnologias de informação” (Fonseca,1999, p.10). Deste modo, cabe ao professor envolver os alunos numa utilização segura e crítica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Daniels & Hendrickx, 2014), pois este tem “um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2009, p.716). Assim, é tarefa das escolas “ajudar o aluno a tornar-se um cidadão digital, por outras palavras, os professores têm de deixar claro o que é considerado comportamento apropriado e responsável online”, garantindo uma cidadania digital que permita ao aluno, navegar, avaliar e criar informações, salientando a sua responsabilidade digital (Daniels & Hendrickx, 2014, p.15). Esta era digital permite aprender a aprender, onde é essencial a motivação e a confiança para que os aprendentes se apoiem em experiências de vida e de aprendizagem anteriores. “Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação” processando e assimilando novos conhecimentos e aptidões (Daniels & Hendrickx, 2014, p.16). As TIC estimulam aprendizagens em diversas áreas, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem, no pensamento matemático e no conhecimento do mundo promovendo uma educação para a diversidade (Amante, 2007). De acordo com Sancho (2006), as TIC tem alterado as estruturas da sociedade e promovem o desenvolvimento do conhecimento, passando atualmente, a fazer parte integrante da sala de aula, verificando-se

importante o uso de instrumentos tecnológicos na ação da mestrandia (Pinto, 2002).

Atualmente, ser professor é abraçar uma profissão com desafios contínuos, característicos de uma sociedade em constante transformação e evolução, onde o profissional de educação deve apresentar um perfil com características singulares. Estas abarcam diversas responsabilidades desde o desenvolvimento do currículo destinado a cada nível de ensino até ao conceito de escola inclusiva, tendo nas suas mãos a responsabilidade de desenvolver seres capacitados a todos os níveis tornando-os inovadores, críticos, reflexivos, e preparados para um mundo real na perspectiva de saber-estar, saber-ser e saber-fazer.

Sendo o 1.º CEB um contexto de monodocência ou, em alguns casos de coadjuvação, o professor integra características específicas de cada âmbito de saberes nomeadamente de Português, Matemática, Estudo do Meio, e ainda no âmbito da Educação Artística englobando diferentes expressões de arte, como a expressão motora, plástica, dramática e musical. Especificando, o professor do 1.º CEB deve “desenvolve[r] nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal” (Decreto-lei 241/200 de 30 de agosto, anexo n.º2 III). Assim como promover uma aprendizagem que permita ler e escrever; incentive à produção de textos orais e escritos; incentive à utilização de diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em diferentes textos com várias finalidades que fomentem nos alunos uma capacidade reflexiva (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Desta forma, o professor do 1.º CEB é um profissional especializado que possui uma sólida e atualizada formação científica no campo da linguística, da pragmática, da semântica, da psicolinguística e da sociolinguística (Leal, 2009). Segundo Duarte, (1995) citado por Leal, (2009, p.135), o professor detém o “domínio das ferramentas necessárias à recolha, observação e sistematização de dados linguísticos, à procura de regularidades, à construção de paradigmas relevantes, à identificação de problemas, à formulação de generalizações pertinentes, bem como dos instrumentos”. O professor do 1.º CEB promove o gosto pela matemática articulando-a com a vida real e implica os alunos na construção do seu próprio conhecimento, promovendo

aprendizagem de conceitos, técnicas e processos implicados no currículo do 1.º ciclo.

As diferentes áreas do saber são indispensáveis para o quotidiano do indivíduo, uma vez que se aplicam em inúmeros problemas práticos e a um número progressivo de áreas curriculares na sociedade contemporânea (Matos & Serrazina, 1996). Para o ensino e aprendizagem é essencial que o professor confira relevância no dia-a-dia às diferentes áreas curriculares, pois esta perceção é a base para a resolução de problemas em contexto real e para a motivação dos alunos, uma vez que as áreas curriculares atuam como fontes que se sustentam reciprocamente (Matos, 1995). Desta forma, a aprendizagem pode ser associada a elementos da vida quotidiana e do mundo envolvente, quer porque resulta da tentativa de resolução de um problema real, quer porque permite analisar e compreender uma determinada situação. Para tal, o professor do 1.º CEB utiliza ferramentas que permitam desenvolver dimensões formativas da aprendizagem, nomeadamente, curiosidade, capacidade de questionamento, capacidade de articulação de realidades do mundo natural e social, e compreensão das conexões entre estes e destes com a tecnologia. Passando por promover aprendizagens integradas; apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais; envolver os alunos em atividades experimentais e de sistematização de conhecimento; desenvolver uma cidadania responsável para com o ambiente e os seus intervenientes, entre outras (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

O professor tem ainda a tarefa de aprimorar conhecimentos de forma a desenvolver os diferentes ramos artísticos de formas integrada e se possível articulada. Na Educação Artística pretende-se desenvolver “competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidas” (Decreto Lei 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º2 III), que devem ser o mais diversificados possível, permitindo que o aluno contacte com uma paleta de materiais e explore as suas potencialidades singulares para que um dia mais tarde, perante a tarefa a desenvolver, tenha noções da variedade disponível no mercado. Assim, o ideal seria envolver a turma em algo que permitisse uma articulação natural, por forma a desenvolver o indivíduo como um ser holístico e responsável que interage com o meio onde se movimenta, valorizando as artes na sociedade,

compreendendo a sua função e respeitando o património artístico e ambiental da humanidade.

Todas as áreas curriculares são áreas de atuação do professor do 1. CEB em condições de monodocência ou coadjuvação, pois o professor deve ajudar os alunos numa atualização dos seus conhecimentos, “embora seja o professor que estrutura a oportunidade, são as abstrações reflexivas dos próprios alunos que criam o novo entendimento” (Brooks & Brooks, 1997, p.94). No entanto, do ponto de vista da mestrandia, o professor além destas competências tem muitas outras de índole humana de um profissional que trabalha diariamente com seres fantásticos em construção, com capacidades infinitas onde a chave do sucesso passa por saber motivar e cativar, depois disto a aprendizagem ocorre naturalmente.

Importa ainda salientar que o professor deve ter em atenção os recursos que utiliza refletindo e investigando sobre os mesmos para selecionar os que melhor cumprem os objetivos pedagógicos a que se destinam. Assim, os manuais escolares são recursos selecionados pelo professor, que na perspetiva da mestrandia devem ser utilizados de forma criativa e em parceria com outros recursos de diferente índole, quer analógicos, quer digitais, evitando assim a utilização de estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas (Roldão, 2009). Desta forma, a seleção dos recursos deve responder a diferentes interesses, necessidades e motivações dos alunos, fazendo diferenciação pedagógica chegando a um maior número de alunos que aprendem de maneiras diferentes.

CAPITULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo a mestranda pretende proceder à identificação e explanação das diferentes características dos contextos de estágio onde se desenvolveu a PPS relativa à educação Pré-Escolar e 1.º CEB, assim como abordar as premissas metodológicas que sustentaram a sua formação. Deste modo, as linhas comuns dos contextos de prática pedagógica deste capítulo abrangem os dois contextos de estágio, refletindo a importância dos mesmos no processo educativo, sendo posteriormente desenvolvidos nos subcapítulos seguintes, fazendo, quando necessário, um breve confronto de pontos comuns e paradoxais. Posteriormente, apresenta-se uma abordagem da metodologia que sustentou a formação da mestranda, dando relevância às técnicas e instrumentos de investigação-ação e seus contributos para a construção da profissionalidade docente.

1. LINHAS COMUNS DOS CONTEXTOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

O acesso à educação é um direito de todas as crianças e o seu desenvolvimento constitui um processo dinâmico de interrelação entre o ser humano e o meio influenciando-se mutuamente. Assim sendo, a complexidade do meio desempenha funções especiais de interrelação com o ser humano e a criança em particular (ME/DEB, 1997).

Segundo Bronfenbrenner (1996) e Bronfenbrenner e Morris (1998), o sistema onde a criança se desenvolve é complexo e afetado por uma interação sistémica que subentende uma atuação atenta ao espaço e ao tempo, que respeite acima de tudo as particularidades da criança. Paralelamente, a abordagem ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner (1996), enfatiza a importância do meio ambiental, dos

processos, da perspectiva temporal e das características pessoais para a posterior possibilidade de desenvolvimento de características de resiliência. Deste modo, todo o ser humano em desenvolvimento mantém uma interação bidirecional, dinâmica e constante com o ambiente.

As interações estabelecidas com o ambiente, num determinado espaço e tempo, e com os materiais, constituem-se como pilares da educação que sustentam um desenvolvimento integral e holístico da criança. Estas mesmas interações ocorrem num espaço real de ação e contribuem para um enriquecimento social e cultural dos que nelas participam (Silva & Aranha, 2005). Neste sentido, segundo Mello (1997, citado por Silva e Aranha, 2005, p.374) “cabe à escola a função de estabelecer padrões de convivência social” interligados com as interações existentes entre todos os agentes educativos.

Como é referido por Papalia, Olds e Feldman (2001), o ambiente educativo e as influências sociais mais alargadas têm impacto no desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Paralelo a esta conceção, a mestranda, quando procedeu ao planeamento da sua ação educativa, teve em conta os diferentes estádios de desenvolvimento dos grupos, assim como de cada criança, com o intuito de pôr em prática uma pedagogia diferenciada, pois, “apesar de descrevermos padrões gerais que se aplicam à maioria das crianças, é necessário olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (idem, p.277).

Importa salientar que a ecologia do desenvolvimento humano implica um indivíduo ativo em constante crescimento, tendo em conta a influência do meio no ser humano. Esta influência assenta em aspetos fundamentais, nomeadamente no modo como o sujeito é encarado e na interação sujeito-mundo físico e social, caracterizada pela interação entre vários sistemas. Nesta linha de pensamento e segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner, a escola e a família fazem parte do microsistema da criança, dizendo respeito a um “complexo de atividades, papéis, e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato” (Portugal, 1992, p.38). Assumindo que “a escola na sociedade actual é um tempo, um espaço, [e] um sistema de interações sociais” de diferentes intervenientes, (Alves-Pinto, 1995 citado por Moraes, 2012, p.17) esta congrega um conjunto de processos, relações e recursos que satisfazem interesses e

necessidades comuns (Morais, 2012), pois todos os contextos de vida da criança influenciam a sua educação e o seu desenvolvimento.

A relação estabelecida entre as famílias e os contextos de educação promoveu, na prática, uma troca de saberes e de experiências de vida interessantes e inovadoras (Matos, 2012), baseadas na compreensão e respeito pela família de cada criança encorajando, valorizando e integrando-os como membros participantes da sociedade (Hohmann & Weikart, 2011). Estas presenças constantes dos encarregados de educação e familiares foram muito positivas para o desenvolvimento das crianças, contribuindo para o seu bem-estar e para o favorecimento da sua autoestima (ME/DEB, 1997).

Sendo os pais e encarregados de educação os responsáveis legais pelas crianças e também os seus primeiros educadores, cabe ao educador/professor e, neste caso à mestranda, contribuir para a promoção de uma articulação saudável entre o estabelecimento educativo e as famílias, de maneira a encontrar as respostas mais adequadas à sociedade atual, para todos os intervenientes do processo. Assim, uma organização educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos valoriza todos os intervenientes e favorece decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades, implicando a criação de condições que contam com a participação efetiva dos encarregados de educação (Decreto-Lei n.º 80/99 de 16 de março).

Nesta linha de pensamento, as interações influenciaram as dinâmicas de organização e de aprendizagem dos educandos, denotando-se a importância do trabalho em equipa num clima de apoio e respeito mútuo por parte dos adultos e das crianças, pois segundo Lopes e Silva (2009, p.4), a aprendizagem cooperativa “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem” estabelecendo relações e objetivos comuns. No mesmo ponto, foi notório o contraste existente nas interrelações estabelecidas na educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, pois neste último as relações tendem a uma maior hierarquização, e a presença dos encarregados de educação é mais escassa. No entanto, esta reflexão advém do estágio nestas duas valências em contextos sociais com características diferenciadas. Todavia, as relações estabelecidas quer no 1.º CEB, quer na educação Pré-Escolar dependem dos seus intervenientes e moldam-se de acordo com as características individuais de cada um, pois a mestranda também no 1.º CEB estabeleceu relações

proximais, em semelhança às estabelecidas no Pré-Escolar, mas com menor frequência.

Por sua vez o espaço, o tempo e os materiais são outros pilares essenciais na educação que requerem uma gestão adequada ao contexto por parte do professor com a colaboração das crianças.

Assim, como o espaço é um contexto potenciador de aprendizagens e de desenvolvimento integral do indivíduo, a sua organização influencia e potencia diferentes comportamentos, podendo ser entendido como uma estrutura de oportunidades que favorecem ou empobrecem o processo de desenvolvimento pessoal. Com efeito, o espaço foi tido em conta pela mestrandia como um lugar de bem-estar, alegria, prazer e repleto de experiências plurais. Um espaço pedagógico aberto à comunicação, um refúgio seguro e amigável, acessível à aprendizagem cultural, respeitando a identidade pessoal e social do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O ambiente geral das salas era agradável e desafiante, sendo utilizadas as paredes como expositores permanentes das produções do grupo/turma, pois, expor as produções das crianças/alunos, permitiu a partilha com os demais e o desenvolvimento da autoestima (Hohmann & Weikart, 2011). No que diz respeito à organização do espaço, especificamente na educação Pré-Escolar, a mestrandia teve em conta a criação de áreas que permitissem manipulação, experimentação, recriação e descoberta realizada de forma individual, a pares, em pequeno ou em grande grupo. Como salienta ME/DEB (1997, p. 37-38):

“os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão disposto condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e utilização do espaço são expressão das intenções e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”.

No que concerne ao 1.º CEB cada vez menos vemos uma organização por áreas de interesse, mas sim por espaços funcionais presentes na sala de aula, este pilar é um dos tópicos de contraste entre os dois níveis de educação. No entanto, quer na educação Pré-Escolar quer no ensino do 1.ºCEB, a organização da sala foi pensada com o objetivo de desenvolver a autonomia e

proporcionar um ambiente agradável, seguro e estimulante para o grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, o espaço educativo foi facilitador de desenvolvimento, de acordo com o nível de congruência entre os objetivos estabelecidos e as atividades pedagógicas desenvolvidas.

Segundo Mallaguzzi (1997, citado por Lino, 2012, p.120), deve existir em qualquer nível de educação uma valorização do

“espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva”,

uma vez que o espaço em articulação com o tempo e os materiais potenciaram aprendizagens diversificadas.

No que concerne ao tempo, a organização do mesmo implicou uma organização dos dias e das semanas, proporcionando a criação de rotinas respeitadoras das preferências e das motivações do grupo, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, foi exigida uma gestão que incluía diferentes propósitos, múltiplas experiências, linguagens plurais e diferentes culturas e diversidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A gestão do tempo, sempre que possível, foi negociada com a criança/aluno, para que ocorresse uma periodicidade e planeamento, segundo as áreas de conteúdo e interesse do grupo, uma vez que o tempo organizava-se para prestar serviços educativos à criança/aluno (Oliveira-Formosinho, 1998). Mesmo tendo momentos que requerem uma periodicidade, esta organização do tempo foi flexível e aberta a modificações, com benefício para o grupo, permitindo uma aprendizagem diversificada, de acordo com as diferentes áreas ou os diferentes conteúdos do programa.

Segundo Hohmann & Weikart (2011) a rotina diária é apresentada como uma sequência de acontecimentos que as crianças compreendem oferecendo uma estrutura para os acontecimentos do dia. A estabilização desta rotina educativa proporciona segurança e confiança para que se estabeleça uma continuidade dentro da sala de atividades, indispensável para o investimento cognitivo (idem). Assim, a criança/aluno previa o seu dia desempenhando um papel facilitador na aquisição dos processos temporais (Zabalza, 1998).

Refletindo na organização do tempo, este é bastante similar entre a educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, pois ambos contavam com uma rotina diária estabelecida, no entanto contrasta o número de horas semanais presentes na instituição, onde os alunos do 1.º CEB totalizavam mais horas de contacto e permanência na escola que os alunos de Pré-Escolar.

No que concerne aos materiais, estes também integram uma parte fundamental do ambiente educativo pois, estes “são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com o bem-estar (...), são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (...) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45). Neste sentido, os materiais fizeram parte de um cenário estimulante “capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. [Uma sala] deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos” que cumpram objetivos diversificados, nomeadamente materiais com intuito académico e materiais provenientes da vida real, no entanto, estes podem ser descartáveis ou de alta qualidade (Zabalza, 1998, p.53). Refletindo, a mestrandia pode enunciar que o objetivo dos materiais foi similar nas duas valências educativas embora numa valência os materiais se encontravam visíveis e logo detetados pelo olhar externo e noutra valência os materiais encontravam-se arrumados em armários sem etiquetas, não sendo detetados de imediato.

Consequentemente, o espaço de interação e interligação entre os restantes elementos educativos é assim considerado o terceiro educador, pois este confluiu a vida pessoal, as histórias, as experiências, as culturas e a evolução das crianças ao longo do tempo, num trabalho de modelação colaborativa entre os protagonistas do processo educativo (Lino, 2012). Por sua vez, as interações do grupo com o espaço e os materiais levaram a mestrandia, pontualmente e colaborativamente, a fazer alterações para que este se tornasse mais funcional, motivador e fosse ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e dos alunos, pois uma das responsabilidades do educador/professor e da mestrandia em particular foi criar e manter um ambiente físico de encorajamento das brincadeiras ativas e aprendizagens significativas adaptando-o sempre que necessário (Bickman & Taylor, 1991).

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação Pré-Escolar é uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança tal como o meio envolvente onde esta se movimenta e se relaciona. Assim, o contexto de educação Pré-Escolar onde a mestrandia desenvolveu prática educativa, na função de estagiária, localiza-se na zona metropolitana do Porto. Neste capítulo, proceder-se-á à caracterização do meio envolvente e do ambiente educativo. Para um melhor entendimento do contexto envolvente do JI de um agrupamento do Porto, a mestrandia inicia de forma macro com uma breve caracterização da freguesia chegando ao contexto micro, incidindo na sala de atividades e no grupo de crianças.

A freguesia em questão tem um elevado número de unidades funcionais, diversificados pontos turísticos e ainda um caráter desportivo demarcado (Meireles & Rodrigues, s.d.). Esta vertente desportiva fomentou o contacto proximal das crianças com o exercício físico em diferentes modalidades, potenciando nas mesmas hábitos saudáveis. É uma freguesia que dispõe de vias-férreas, rede rodoviária e outros meios de transporte frequentes de empresas públicas e privadas constituindo acessos facilitadores de circulação.

No que diz respeito a serviços de saúde pública, a freguesia, dispõe de dois centros de saúde e um centro de reabilitação de paralisia cerebral. Destacam-se também recursos culturais e associativos com intencionalidades diversificadas, pois existem na freguesia algumas dezenas de associações com atividades nas mais distintas áreas, especificamente na cultura, desporto, prevenção do meio ambiente, apoio social, entre outras. Esta tradição associativa advém do século passado aquando a construção de bairros de habitação social, onde cada associação detém uma importância singular contribuindo para a satisfação das necessidades da população residente. O meio envolvente condiciona o desenvolvimento do ser humano e as mudanças constantes nesse meio possibilitam uma influência no desenvolvimento pessoal (Carvalho, 2005). Assim sendo, mostra-se clara a influência do meio no desenvolvimento do grupo de crianças permitindo-lhe diferentes aprendizagens, vivências, interações, entre outras.

A mestranda considera pertinente fazer referência aos espaços que integram a instituição onde realizou estágio, uma vez que os mesmos apresentavam condições ao desenvolvimento de atividades, enriquecendo as oportunidades de aprendizagem das crianças. Assim, a um nível mais micro, a instituição em análise comportava no primeiro andar oito salas destinadas ao 1.º CEB, três salas de atividades destinadas à educação Pré-Escolar, a sala da direção, a sala dos professores e educadores, o gabinete de educação especial, os sanitários e o gabinete médico. No rés-do-chão da instituição localizava-se o ginásio, a cantina, a biblioteca e o espaço exterior.

Partindo para a caracterização do ambiente educativo importa referir um primeiro olhar entusiasmado e expectante no primeiro dia em que a mestranda entrou na sala de atividades, onde permaneceu durante o estágio. Este olhar curioso que fez [e faz] parte de uma observação completa que decorreu ao longo do tempo. Assim, é importante referir que a observação do ambiente educativo aconteceu de forma contínua e sistemática e foi a base das planificações, avaliações e intencionalidades no processo de intervenção (Estrela, 1994). Neste sentido, a mestranda iniciou a sua ação através da observação e também interpretação da observação num guião de pré-observação, de modo a poder agir e interagir conscientemente nos contextos educativos. Sendo esta uma questão básica, a observação pode ser, simultaneamente, a base para o trabalho em equipa e o ponto de partida num processo de avaliação pois permitiu a recolha de informações objetivas do contexto e de cada criança em particular (Zabalza, 1996).

A sala A do JI faz parte da rede pública de educação Pré-Escolar onde a sua especificidade desabrochou quando criança por criança foi trazendo magia àquela sala, um olhar envergonhado, um sorriso desconfiado, um movimento de satisfação, tudo isto e muito mais, as crianças trouxeram consigo naquele primeiro dia de interação. Naquele momento, o ambiente educativo começou a fazer sentido, as produções das crianças chamaram mais atenção e mostraram o traço de personalidade de cada uma, mesmo que naquele momento a mestranda não fosse capaz de fazer correspondência entre a produção e a criança que a realizou.

Assim, a prática pedagógica foi desenvolvida na sala A, sendo o grupo, composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos inclusive, em que dez crianças eram do sexo feminino e dez crianças do

sexo masculino. No que concerne à equipa educativa, esta era constituída por dois elementos permanentes, a educadora cooperante e a assistente técnica e três elementos em dias específicos, como é o caso das duas mestrandas presentes três dias por semana e da docente de educação especial presente duas horas semanais, uma hora com o grupo de crianças e outra apenas com uma criança. Os horários, orientadores das rotinas de sala de atividades, eram: a chegada das crianças que se compreendia entre as 9h:00 e as 9h:15; um momento destinado a atividades orientadas das 9h:15 às 10h:15; um momento de higiene, lanche da manhã e recreio entre as 10h:15 e as 11h:00; um momento de atividade orientada ou jogo espontâneo seguido de higiene e almoço que se compreendia entre as 12h:00 e as 14h:00. Na parte de tarde, até às 15h:30 existia um tempo destinado para atividade orientada e/ou jogo espontâneo, seguido de higiene pessoal e lanche da tarde; às 16h:00 as crianças que iam embora eram entregues aos familiares e as restantes inscritas nas Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF) permaneciam na instituição acompanhadas pela assistente técnica até à hora de saída. Estes momentos de rotina, segundo Hohmann e Weikart (2011 p.24) “são como marcas de pegadas num caminho em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem a sua natureza inventiva e lúdica”.

Passado o momento inicial, emocional e de primeiras interações a mestranda realizou uma observação intencional e objetiva onde visualizei que a sala de atividades era constituída por diferentes áreas de jogo sendo elas: i) área das construções; ii) área da garagem; iii) área das ferramentas; iv) área da biblioteca; v) área dos disfarces; vi) área da pintura; vii) área do jogo simbólico e dramático; viii) área da expressão plástica; ix) área da casa; x) área de jogos. Esta organização era similar à organização apresentada na abordagem ao modelo High/Scope, uma vez que as diferentes áreas de interesse referidas se mostraram indispensáveis para a vida em grupo contendo mensagens pedagógicas quotidianas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Num primeiro momento, a quantidade de áreas num espaço tão pequeno levou a mestranda a um questionamento acerca da sua coexistência na sala de atividades. Como resposta a esse questionamento percebeu que algumas áreas não funcionavam como áreas mas sim como partes de uma área só. No entanto, estas encontravam-se equipadas com recursos para que a criança pudesse aprender ativamente, dado que os mesmos se encontravam acessíveis

e permitiam concretizar interesses e intenções das crianças. Assim, “o conjunto de áreas de interesse bem organizadas e bem equipadas constitui a base do processo planejar-fazer-rever característico da High/Scope” (Hohmann & Weikart, 2011, p.216)

Falando particularmente de cada área de jogo, a área da casa, na cozinha era constituída por um armário com banca de lavar loiça, fogão e um espaço de arrumação, assim como uma mesa com quatro cadeiras. Estes equipamentos supracitados eram em madeira sendo resistentes e seguros para a brincadeira/jogo da criança. Esta área estava equipada com acessórios de plástico como copos, talheres, fruta, legumes, alimentos variados, carrinho de compras, entre outros e tinha, ainda, um carrinho para limpezas equipado com vassoura, espanador, apanhador, esfregona e panos de limpeza. Nesta encontrava-se igualmente um ferro de engomar assim como uma tábua de passar e um estendal com o respetivo cesto de molas. Na parede encontrava-se afixado, em papel resistente, um frigorífico e uma roda dos alimentos.

Na mesma área mas mais especificamente no quarto existia um grande espelho, uma cómoda com gavetas, uma mesa-de-cabeceira e um guarda-vestidos. Nestes móveis as crianças guardavam as roupas dos bonecos de várias cores, próprias de diferentes culturas que se encontram deitados na cama. No quarto, encontrava-se ainda dois carrinhos de bebés assim como um berço, um telefone, dois telemóveis, carteiras e acessórios, tanto para o bebé, como para os familiares que se encontrassem ali a brincar. A área da casa era muito importante e frequentemente requisitada pelas crianças uma vez que, “as crianças envolvidas em atividades de exploração, imitação e “faz-de-conta” na área da casa ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.187).

No que concerne à área do jogo simbólico e dramático, que contribuía para a brincadeira do “faz-de-conta”, continha um fantocheiro com cortinas vermelhas e vários fantoches de diferentes personagens de contos da literatura infantil (lobo mau, abelha, príncipes e princesas, reis, meninas, anões, entre outras). Por sua vez, na área dos disfarces existiam apenas dois vestidos pendurados num móvel, nomeadamente, o vestido de princesa e o vestido típico de espanhola. Esta última área não apresentava grandes desafios para as crianças nem era frequente do seu interesse.

A banca das ferramentas comportava uma estrutura da *black and decker* com chaves, serrote, martelo, chave de parafusos, capacetes, parafusos, porcas, tudo de plástico garantindo a segurança das crianças e num tamanho adequado.

Passando para a área da garagem, situada muito próxima da área das ferramentas, existia nela um tapete sintético azul com vários caminhos e carros, assim como uma garagem de madeira com carros e tratores de plástico e uma garagem em miniatura para um carro. A garagem de madeira existente desafiava a criança dando-lhe a possibilidade de percorrer os diferentes andares contendo inclinações e deixando esta descobrir onde podia estacionar o carro ficando este imobilizado. Na minha opinião, as duas áreas supracitadas fazem parte de uma área só e em conjunto permitem um maior desafio para as crianças assim como possibilidade de jogo, pois algumas das crianças decidiam “arranjar” os carros avariados com as ferramentas interligando naturalmente estas duas áreas.

Na área das construções encontrávamos argolas de várias cores que se encaixavam umas nas outras formando correntes, dois caixotes com legos grandes e pequenos, cordões para fazer enfiamentos, dois baldes com blocos de várias formas, tamanhos e cores e ainda “atarraxadores de formas”. Esta área era bastante estimulante e desafiadora, sendo maioritariamente, procurada pelas crianças mais novas.

A área da biblioteca contava com dois sofás e uma estante com aproximadamente 40 livros onde as crianças “observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2011, p.202). No entanto, neste grupo de crianças especificamente, eram poucas as crianças que frequentam a biblioteca com respeito pelos livros, o que mereceu uma intervenção por forma à valorização dos livros explanada no capítulo III, uma vez que o interesse pela biblioteca era notório.

A área da expressão plástica permitia atividades de desenho, recorte, colagem e moldagem, esta era constituída por um armário com gavetas etiquetadas onde nelas se encontram os materiais acessíveis às crianças que lhes possibilitam a realização das atividades supramencionadas. Nesta decorria por norma a deslocação das crianças ao armário buscar os materiais

necessários para a atividade que pretendessem realizar e posterior utilização nas mesas para o efeito. Esta área encontrava-se bem organizada permitindo à criança a realização de um inúmero leque de atividades que concretizassem os seus interesses e ideias, encontrando-se próxima de um cavalete de pintura onde as crianças podiam utilizar tintas, pinceis, esponjas, entre outros materiais adequados para concretizar pensamentos artísticos.

Por último a área dos jogos também se encontrava organizada num armário com gavetas etiquetadas contendo puzzles de diferentes tamanhos e graus de dificuldades, picos à semelhança das constelações matemáticas, animais, enfiamentos, sólidos geométricos, cubos, encaixes, legos, entre outros jogos que as crianças utilizavam quer nas mesas, quer no chão da sala.

Uma regra transversal a todas as áreas era a arrumação das mesmas pelas crianças quando terminavam ou entendiam que queriam mudar de jogo. Esta arrumação permitiu à criança a compreensão do ciclo de escolha-uso-arrumação (Hohmann & Weikart, 2011).

A segurança existente em todas as áreas era notória, não contendo materiais perigosos, as esquinas eram arredondadas assim como as tomadas de eletricidade altas, para que as crianças não pudessem lá chegar, nem mesmo com cadeiras. A maioria dos materiais encontravam-se em bom estado de conservação e respeitavam critérios de “variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (ME/DEB, 1997, p.38)

Todo o espaço educativo estava organizado de forma a promover um ambiente saudável para as crianças e adultos que nele interagiam para que se sentissem bem e principalmente felizes, sendo que o conhecimento da organização do espaço permitiu a autonomia da criança (ME/DEB, 1997).

Importa ainda salientar que a sala A continha três janelas amplas que permitiam a entrada de luz natural e duas portas, sendo que uma possibilitava a saída para o espaço exterior e outra para o corredor de acesso à porta de saída principal da instituição.

A nível grupal, importa fazer uma breve caracterização do grupo de crianças e como a mestrandia já referiu era composto por vinte elementos, nove de cinco/seis anos (quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino), cinco de quatro anos (dois do sexo feminino e três do sexo masculino), seis de três anos de idade (quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino). As crianças de três anos estavam todas pela primeira vez no JI.

Mostra-se então fundamental ter em conta as individualidades, quer do grupo no seu conjunto, quer de cada criança em particular. Toda esta heterogeneidade influenciava o funcionamento do grupo mas potenciou o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os elementos. É ainda de salientar que o grupo tinha apenas vinte crianças por se encontrar ao abrigo do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que define o número de crianças por sala de educação Pré-Escolar, uma vez que uma das crianças estava referenciada com NEE.

Tendo em conta os níveis de desenvolvimento definidos por Piaget o grupo de crianças encontrava-se no *estádio pré-operatório*. Segundo o mesmo autor referido por Papalia, Olds e Feldman (2001), a criança que se encontra nesta fase torna-se gradualmente mais sofisticada no seu pensamento simbólico, contudo ainda com limitações. O seu pensamento é baseado no mágico, onde a realidade é aquilo que a criança sonha e explica com base na imaginação (idem). Neste estágio a criança por norma não depende unicamente das suas sensações nem do meio que a rodeia, pois já é capaz de ter um pensamento simbólico e de carácter lúdico (Piaget, 1991).

De um modo geral, o grupo de crianças mostrava-se muito feliz, sorridente e com interesse pela descoberta. Era um grupo consciente, com capacidades imaginativas, no entanto capaz de distinguir a realidade da magia própria da sua idade. A mestranda pode ainda caracterizar o grupo com uma grande capacidade de pensamento crítico e senso de justiça perante as suas ações e as dos outros, revelando, assim, desenvolvimento da compreensão de causa-efeito e da capacidade de clarificação.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Todas as crianças e alunos transportam “experiência e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” e todos estes conhecimentos prévios devem ser valorizados, reformados e ampliados, tendo nesta tarefa, a escola um papel fulcral (ME/DEB, 2004).

Segundo Zabalza (1998), a relação existente entre as pessoas e o meio é fortificada, dado que o contexto abarca estruturas próprias, sendo por um lado, um espaço de oportunidades e por outro lado um espaço de limitação no crescimento.

A prática pedagógica supervisionada em contexto de 1.º CEB foi realizada num centro escolar da área metropolitana do Porto pertencente a um dado agrupamento de escolas, onde a mestranda desempenhou funções de professora estagiária numa turma que frequentava o 4.º ano de escolaridade.

Para um melhor entendimento do contexto educativo, a escola em questão localiza-se numa freguesia do concelho do Porto, demograficamente apresenta uma população jovem em crescimento, devido à proximidade com a cidade do Porto, sendo que segundo dados editados pelo agrupamento de escola, este crescimento veio alterar a sociedade habitante, nomeadamente devido à diversidade de populações que atualmente coabitam no mesmo espaço. É uma freguesia conhecida pelo seu património religioso classificado como património nacional e por apresentar diversas infraestruturas de servido à comunidade como escolas, centros de dia, coletividades e ainda uma biblioteca histórica etnográfica. A sua localização é privilegiada e possui uma boa rede de transportes públicos (Junta de Freguesia (JF), 2014).

Caraterizando concretamente o Centro Escolar, este foi construído em duas etapas com datas distintas, nomeadamente em 1976 e 2010. No edifício mais antigo situam-se quatro salas de aulas onde se encontram quatro turmas de 1.º CEB sendo uma delas a turma onde a mestranda realizou prática pedagógica, o polivalente, a reprografia, duas arrecadações, uma sala destinada a AAAF, assim como o gabinete da coordenadora e quatro casas de banho. No edifício mais recente, edificado em 2010, existem quatro salas de aulas, três salas de atividades destinadas à educação Pré-Escolar, sala dos professores e educadores, casa de banho adequada às crianças de Pré-Escolar, casa de banho de professores e casa de banho para os alunos do 1.º CEB. É ainda de referir um pequeno edifício situado entre os suprarreferidos, a cantina e a arrecadação. O espaço exterior é amplo e agradável permitindo inúmeras atividades ao ar livre. Importa ainda, aludir a não existência de biblioteca escolar colmatada em parte, pela parceria estabelecida com a Câmara Municipal através da biblioteca itinerante que periodicamente passa no centro escolar oferecendo aos alunos a possibilidade de requisitar livros.

Em julho 2012, o Decreto-Lei n.º139 vem consentir maior autonomia à escola com vista na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, assim, o agrupamento de escola é uma unidade organizacional com órgãos próprios de administração e gestão, englobando educação Pré-Escolar e diferentes níveis de ensino tal como refere no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Através da observação e da análise documental, foram recolhidos dados importantes acerca do contexto educativo, sendo que a prática da observação é importante por permitir ao professor construir as suas metodologias e adequá-las ao contexto da sala de aula em que está inserido, Stenhouse (s.d) citado por Alarcão (2001, p.3) assume que “a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais”.

No que se refere ao Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas, elaborado para três anos letivos, sendo que este ano era o último da sua concretização, nele é referido como missão basilar tornar o agrupamento num espaço de aprendizagem e de interação, onde todos os alunos possam aceder a um ensino e aprendizagem de qualidade, de exigência e de responsabilização, crescendo “enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (PE 2012-2015, p.12). Para a concretização deste objetivo foi delineada uma panóplia de estratégias onde a mestranda destacar: efetuar uma análise e reflexão delicada aos resultados; fomentar uma articulação entre os diferentes níveis educacionais; promover uma boa articulação entre os diferentes agentes educativos; estimular uma cultura de solidariedade social assim como uma cultura de cooperação e colaboração; assegurar o acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem; promover o bem-estar e a segurança da comunidade escolar (PE, 2012-2015).

No que diz respeito ao contexto educativo específico, a mestranda observou que a turma do 4.º ano era constituída por vinte e seis alunos, treze elementos do sexo feminino e treze elementos do sexo masculino, onde um dos alunos do sexo masculino era do 3.º ano de escolaridade. Naquele momento, a turma contava com vinte e seis alunos, no entanto, o aluno de terceiro ano que se encontrava à espera da possibilidade de transferência foi transferido para uma turma de terceiro ano, recebendo-se na semana seguinte um novo aluno.

A mestranda observou que a turma era um grupo diversificado onde todos os alunos estão no 4.º ano de escolaridade e encontravam-se juntos desde o 1.º

ano de escolaridade, exceto três alunos que integraram a turma este ano. Todavia, foi perceptível que estes alunos já se mostravam bastante integrados no grupo. Concomitantemente, um dos elementos do sexo masculino que integrava a turma pela primeira vez apresentava algumas dificuldades de interação com os restantes alunos da escola, chegando muitas vezes a conflitos de nível físico. Aparentemente estas questões foram ultrapassadas possibilitando a formação de novas amizades dentro da turma. Importa ainda referir que segundo Piaget, citado por Sprinthall e Sprinthall (1998), os alunos em questão encontravam-se no estágio das operações concretas, onde as crianças são positivistas e compreendem relações funcionais, assim como os aspetos específicos e reais dos problemas. Este dado foi muito relevante para a construção dos planos de aula que a mestranda aplicou, como se pode verificar no capítulo III.

A sala de aulas era adequada à faixa etária à qual se destinava tendo condições de segurança e qualidade, no que concerne aos materiais encontravam-se em bom estado de conservação e o ambiente mostrava-se agradável, verificando-se com bastante luz natural pois disponha de três grandes janelas. Todavia, é de salientar a área da sala, pois esta revelava-se pequena para o grupo de alunos a que se destinava.

No que diz respeito ao agregado familiar, este caracterizava-se por ter bastantes famílias monoparentais, consequentes de divórcio entre os pais, no entanto, transparecia nos alunos uma boa relação com os dois progenitores. Maioritariamente, os encarregados de educação eram trabalhadores sendo que, alguns alunos depois das aulas dirigiam-se para centros de estudo ou para casa dos avós. Um outro grupo minoritário de sete alunos ficava na escola no prolongamento. Em diálogo informal com a professora, a mestranda que nem todos os alunos frequentam as atividades extracurriculares, porque os pais consideravam que os mesmos precisam de tempo para estudar e como já tinham ocupações exteriores à escola não necessitavam de todas as atividades desta natureza em contexto escolar, o que na opinião da mestranda parece pertinente, pois além de estudar os alunos também necessitavam de diversão e brincadeira própria da idade.

A turma em questão mostrou-se, no geral, com grandes capacidades críticas e argumentativas, mostrando-se curiosos e ansiosos por novas atividades e conhecimentos. A sua participação era habitualmente ativa e pertinente,

geralmente todos queriam exprimir a sua opinião e contar experiências acerca dos temas tratados em aula. Ainda assim, existia também um pequeno grupo de alunos mais tímidos e introvertidos, onde a sua participação tinha de ser solicitada, no entanto, sempre que solicitada era acatada e realizada com gosto. A nível atitudinal e comportamental, era uma turma responsável e que sabia estar numa sala de aulas sendo apenas um pouco conversadores. Os alunos tinham regras estabelecidas e bastante senso de justiça reclamando sempre pelos seus direitos. Todavia, os alunos mostravam-se bastante participativos e empolgados, desrespeitando por vez as regras de diálogo para alcançarem um momento de participação, isto revela que quando os participantes se encontram implicados na construção de conhecimentos mais se denota “a importância que adquirem os saberes emanados da prática, da experiência, da análise das situações concretas” (Barbier, 1993, p.195).

A rotina diária da turma, por sua vez, estava organizada de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho no que toca às áreas de frequência obrigatória como o português, matemática, estudo do meio e expressões assim como o apoio ao estudo desenvolvido em articulação com as diferentes áreas do saber. Concretamente no 1.º CEB, as escolas podem promover a coadjuvação em áreas de expressões ou complementar o acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, respeitando as suas especificidades (Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho).

As atividades de frequência facultativa eram desenvolvidas e incluíam Ligação Escola e Meio (LEM), Inglês, Educação Física, Moral e Projeto, esta última era realizada em articulação com a outra turma de 4.º ano da mesma escola.

A escola em questão integrou ainda um projeto de câmara oferecendo a todos os alunos uma hora semanal de programação de frequência obrigatória. Nesta oferta de câmara, os alunos mostravam-se motivados e desejosos pela utilização do computador, aqui vimos o entusiasmo dos que o faziam quase que pela primeira vez e a experiência dos que em casa já o usavam a título de jogo. É competência dos professores desenvolver expectativas, curiosidades e utilizar equipamentos diversificados nas escolas, criando uma política ambiciosa quanto às finalidades da utilização das tecnologias de informação e comunicação em meio escolar, interrelacionando a realidade do aluno com as

suas necessidades futuras inerentes de um mundo tecnológico (Perrenoud, 2000b).

Falando um pouco acerca da rotina da turma em questão, esta tinha início para atividades curriculares às nove horas e término para almoço às doze e trinta12h:30, neste período de tempo estava compreendido um intervalo para lanche matinal entre as 10h:30 e as 11h:00. O almoço iniciava-se às 12h:30 e terminava às 13h:45, neste momento iniciavam-se as atividades curriculares com pausa para lanche da tarde das 16h:00 até às 16h:30, onde os aulas iniciavam novamente atividades curriculares até as 17h:30. Neste momento, alguns alunos iam para casa e uma minoria permanecia na escola em atividades de AAAF. É de salientar que a parte de tarde com exceção da terça-feira e da quinta-feira que eram na íntegra da responsabilidade da professora titular os restantes dias a partir das 15h:00 iniciavam-se atividades extracurriculares sendo estas da responsabilidade, dos professores das diferentes áreas não curriculares (Inglês, física, LEM e Moral).

Importa referir que, devido a multiplicidade de população tornava-se “imperioso conhecer e respeitar esta diversidade dos alunos, dos seus contextos culturais, socioeconómicos e familiares”, por modo a praticar uma educação para todos colocando o aluno no centro das preocupações, considerando a diversidade para garantir equidade e um clima da escola favorável (PE, 2012-2015, p.8). Foi também nestes moldes que a mestrandia desenvolveu a sua prática educativa respeitando a diversidade de alunos e dando ferramentas diferenciadas que permitiam garantir equidade para que todos pudessem aprender, relevando a importância da diferenciação pedagógica centrada numa pedagogia de processos, onde, segundo Zabalza (citado por Roldão, 1999, p.55), “a concepção do currículo como projeto que se estrutura e ajusta de acordo com necessidades e situações reais, com a especificidade de contextos e a diversidade dos destinatários/participantes nesse projeto”. Numa pedagogia diferenciada o aluno foi a instância reguladora de todo o processo de ensino e aprendizagem e, segundo Roldão (1999, p.114), “aprender é um processo complexo e interativo”.

3. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Para um melhor conhecimento dos contextos e, por conseguinte, melhor intervenção da prática pedagógica, a mestranda sustentou-se na metodologia de investigação-ação, na medida em que permitiu a reconstrução da realidade e a transformação da prática, revelando a mudança profissional. Importa salientar que, para um desenvolvimento completo da criança, foi necessário por parte da mestranda uma atualização contínua visando investigação e ação, pois “tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos”, construindo uma triangulação praxeologia entre valores, teorias e práticas, visando o desenvolvimento integral do educando (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.7).

Investigar em educação designa uma “estratégia metodológica de estudo que é geralmente levada a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si e pelos seus alunos”, nomeadamente, investigação-ação significa investigar, pesquisar, estudar, procurar e colocar em prática (Sousa, 2009, p.95).

Por sua vez, “a investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”, pois foi transversal na investigação a reflexão e problematização do processo de ensino e aprendizagem que suscitou debates e ideias diversificadas (Pacheco, 1995, p.9). Esta metodologia é um meio fundamental da prática para e na docência, apontando uma perspetiva holística que considera os vários contextos onde a criança se integra, analisando de forma global os fenómenos que influenciam o seu desenvolvimento (Sá-Chaves, 2005). Devido a esta individualidade de fenómenos foi necessário uma transividade e intencionalidade na investigação, pois a mestranda ao investigar em educação teve de aprender a prática, mas também mobilizar teorias, uma vez que o trabalho da prática educativa esteve intimamente ligado à elaboração teórica (Carr, 1999).

Contudo, a ação teve também uma dimensão pessoal e interpessoal, pois a mestranda estabeleceu interações entre os sujeitos e constituiu deste modo,

oportunidades para “conhecer, pensar e aprender”, assentando assim em estratégias reflexivas e dialogadas (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44). Com efeito, a investigação-ação realizada foi “um processo dinâmico, interactivo, e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” Máximo-Esteves, 2008, p.82). Desta forma, e de acordo com Fischer (2001 citado por Máximo-Esteves, 2008), este processo dinâmico incluiu uma sequência de ações, nomeadamente: planear com flexibilidade; agir; refletir; avaliar/validar; e dialogar. Estas denominações relacionam-se diretamente com as propostas do DEB onde são acrescentados dois momentos, um em fase inicial e um outro em fase final, ficando o ciclo observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (ME/DEB, 1997).

Refletindo brevemente sobre cada momento da espiral cíclica do processo dinâmico de investigação-ação, a observação é o primeiro passo que qualquer futuro docente deve tomar numa intervenção pedagógica, permitindo “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Deste modo, a mestrandia direcionou todos os sentidos com de forma a obter informações sobre o contexto e fenómenos que se sucedem. Assumindo que, toda a recolha de informação foi fundamental, e recolhida através de registos manuscritos, fotográficos e audiovisuais, bem como notas de campo, grelhas e guiões de observação. Todavia, foi necessário interpretar os registos recolhidos e analisar os factos e fenómenos sucedidos, pois apenas observar não foi suficiente para uma evolução profissional e enriquecimento de práticas.

A prática de observação em educação foi fulcral, pois permitiu à mestrandia construir as suas próprias metodologias e adequa-las ao contexto de sala de atividades ou de aula em que estava inserida. Stenhouse (s.d, citado por Alarcão, 2001, p.3) assume que “a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projetos curriculares”. Assim sendo, segundo Cruz (2009), o ciclo de observação organiza-se num ciclo observacional composto por três momentos: pré-observação, observação e pós observação, permitindo estes momentos a planificação e definição de objetivos, a observação concreta, a partilha de dados, reflexão e análise de práticas visando o enriquecimento das mesmas. Durante o período de prática

pedagógica foram relevados estes momentos de observação e efetivamente mostraram-se cruciais para um crescimento profissional da mestranda.

Com efeito, na profissão de educador de infância ou de professor do 1.º CEB a observação deve assumir-se como um processo contínuo que conduz à recolha de informação sobre cada criança e aluno, assim como a evolução, as dificuldades e interesses dos mesmos, para que seja possível desenvolver as suas potencialidades utilizando para isso a diferenciação pedagógica (ME/DEB, 1997).

Neste sentido, a observação assentou e deve assentar, futuramente, em três pontos, no professor, no aluno e na sala de atividades ou de aulas, pois de acordo com Estrela (1994) a observação tem um papel fulcral sendo, a primeira etapa, uma intervenção pedagógica do quotidiano, no entanto para uma observação eficaz é desejável a delimitação do campo de observação. Assim, a observação assumiu-se como base para a compreensão e análise dos contextos educativos, onde a mestranda para intervir no real de modo fundamentado, observou, problematizou, interveio e avaliou (Estrela 1994).

No que diz respeito à planificação, esta deve ser flexível e implica formulação de questões provenientes do educador/professor investigador e reflexivo sobre as suas experiências e as experiências dos outros (Máximo-Esteves, 2008). Assim, “todos os professores têm uma forma própria de antecipar a sua ação e de construir um plano, o seu cenário” (Altet, 2000, p.113). Neste sentido, no momento de planificar, a mestranda utilizou avaliações anteriores e reflexões da prática para melhorar lacunas que possam ter ocorrido e desenvolver outras competências de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem e futuramente a sua ação enquanto docente. Foi também no momento de planificar que a mestranda teve em atenção a seleção dos recursos, das estratégias e das avaliações mais pertinentes selecionando-as tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, praticando a diferenciação pedagógica. Desta forma, segundo Diogo (2010, p.64), a planificação orienta e constitui um instrumento fulcral na ação, deste modo, planificar significa “optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades”. Para Zabalza (1998) o momento de planificação entende-se pela conversão de uma ideia ou propósito numa ação. Assim, a mestranda ao planificar teve em conta vários aspetos já evidenciados e ainda promover “actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais,

proporcionando aprendizagens nos vários domínios” (Decreto-lei n.º 241/2001, anexo n.º 1 II).

O momento de agir é uma “operação [que] engloba todos os actos de pesquisa no terreno, em busca dos padrões ou discrepâncias que emergem das práticas do professor” e educador (Fischer, 2001 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82). Deste modo, para a mestranda, agir correspondeu ao momento de concretização de intenções educativas onde se afigurou fulcral uma constante reflexão por parte da mesma e com os outros, devido à imprevisibilidade dos contextos educativos e à necessidade de agir perante situações imprevistas. Quando necessário a reflexão na ação despoletou alterações na prática, pois a mesma ocorreu em simultâneo com a prática educativa (Schön, s.d, citado por Alarcão, 1996).

Quanto ao processo de avaliação, este pressupõe uma perspetiva de análise crítica e aperfeiçoamento continuado, progressivo, longitudinal e participativo, pois, avaliar foi e é um “refinar de decisões sucessivamente tomadas observando os seus efeitos (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82). Deste modo, a avaliação exige um carácter rigoroso e transparente que deve ser acompanhado por critérios de correção e de classificação (Pourtois & Desmet, 1997, Oliveira & Moreira, 2014). Assim, num processo avaliativo foi necessário ter em conta a elaboração dos conhecimentos que o aluno desenvolveu e que requeriam tempo, esforço e envolvimento pessoal, simultaneamente com ajuda especializada prestada pela mestranda de incentivo e afeto. Assim sendo, para a mestranda e tal como defendem Oliveira e Moreira (2014, p.25) “a tarefa de educar é complexa, dilemática, marcada por experiências marcantes, que quando explicitadas e postas em confronto com outras, são tão ou mais importantes para a construção da sua identidade do que os contributos teóricos da sua formação académica e profissional” permitindo à mestranda reformular práticas após da avaliação.

Mostra-se importante que os alunos construam o seu próprio conhecimento sendo que, a mestranda assume apenas um papel de mediadora e promotora dessa mesma construção validando o esforço dos alunos como útil e gratificante. Na avaliação foi também importante refletir sobre o que avaliar e valorizar o que os alunos aprenderam, uma vez que este processo de avaliação teve em vista a melhoria, e visou “promover a mudança e consideram o professor [,a mestranda e os alunos] como um sujeito que aprende ao se

envolver em atividades de ensino, avaliação, reflexão e observação” (Oliveira & Moreira, 2014 p. 14). Assim, de acordo com Diogo (2010), existem várias modalidades de avaliação cabendo à mestrandia optar de acordo com as finalidades pretendidas e visando todas as etapas de desenvolvimento da criança e do aluno.

Concomitantemente, a reflexão encontra-se presente em todas as etapas supracitadas, sendo uma “operação de análise crítica das observações (Fischer, 2001 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82), onde os profissionais de educação constantemente refletem para, na e sobre a ação envolvem-se numa esfera investigativa, a fim de se compreenderem como profissionais, visando a melhoria do processo de aprendizagem das crianças e alunos.

A reflexão individual e colaborativa tornou-se, desta forma, fundamental na investigação educativa, visto que foi através da reflexão contínua, diária e consciente, que a mestrandia e a equipa educativa encontraram soluções de melhoria para o processo de ensino e aprendizagem, ampliando conhecimentos e abrindo novos espaços de ação (Sá-Chaves, 2005). O pensamento reflexivo da mestrandia caracterizou-se pelo questionamento que potenciou a investigação (Alarcão, 1996).

Neste sentido, existiam diferentes níveis de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön s.d., citado por Alarcão, 1996). Efetivamente, a reflexão na ação evidenciou-se quando a mestrandia refletia no decurso da ação, a reflexão sobre a ação evidenciou-se quando refletia depois da ação num outro momento isolado e a reflexão sobre a reflexão na ação permitiu “olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento de reflexão na acção” ou seja, refletir sobre a reflexão realizada na prática no decorrer da ação (Schön, 1992, citado por Oliveira e Serrazina, 2002, p.3).

Relativamente ao momento de comunicação, o diálogo assumiu-se como uma estratégia “de partilha sucessiva de pontos de vista e interpretações” (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82). Assim, a comunicação foi importante, pois a mestrandia comunicou com todos os elementos da equipa educativa, assim como com os encarregados de educação para um maior conhecimento acerca da criança. O diálogo e a partilha de opiniões entre todos os elementos julgou-se basilar para um melhor conhecimento da criança, por forma a valorizar o processo de ensino e

aprendizagem assim como as relações estabelecidas entre os intervenientes (ME/DEB, 1997).

No que se refere à articulação, esta tem como função promover continuidade, articulação e transição da criança e do aluno para níveis superiores de educação e construção de conhecimentos, afigurando-se a família como pilar primordial neste processo de transição entre níveis educativos (Serra, 2004). Importa assim referir que os familiares são essenciais na transição de níveis educativos dos educandos mas a escola também deve proporcionar essa transição harmoniosa entre ciclos.

Todos estes momentos do ciclo da metodologia de investigação-ação foram compilados e elaborados ao longo do tempo pela mestranda em dois *portfolios* de formação que acompanharam a prática pedagógica, um referente à educação Pré-Escolar e outro referente ao 1.º CEB. Estes documentos foram relevantes para a mestranda, pois permitiram e permitem refletir e analisar práticas assim como a sua modificação no tempo, uma vez que os *portfólios* têm um caráter plural e a capacidade de espelhar características de identidades.

CAPITULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo contempla uma análise de ações traçadas e realizadas, quer em educação Pré-Escolar, quer no ensino do 1.º CEB, tendo em vista o desenvolvimento profissional e pessoal da mestrande, assim como o desenvolvimento holístico das crianças. Analogamente, será desenvolvida uma análise reflexiva acerca de algumas práticas, assim como a sua correlação mútua com a teoria, sendo componentes indissociáveis que permitiram orientar a ação, transformar e melhorar realidades. À semelhança dos capítulos anteriores este inicia-se com uma breve explicação conjunta e passa para uma análise de práticas e resultados obtidos separadamente por níveis de educação, nomeadamente educação Pré-Escolar e 1.º CEB.

A prática pedagógica da mestrande foi norteada pelos pressupostos teóricos e legais apresentados no capítulo I, assim como pela metodologia de investigação-ação caracterizada no capítulo II do presente relatório. Este capítulo recorda as etapas da metodologia que sustentou todo o processo formativo, mas reforça a sua incidência em momentos de estágio. Além disso, apresenta o cenário da prática pedagógica realçando crítica e refletidamente práticas pedagógicas e decisões fundamentais para a ação educativa.

Iniciando pelo processo de observação, como a primeira etapa da metodologia referenciada, foi caracterizado como participado, intencional, direto, indireto, contínuo, modelar, verbal, individual e grupal (Estrela, 1994, Trindade, 2007), assim como auxiliado por um guião de observação onde se encontravam definidas algumas dimensões observáveis, para mais tarde serem analisadas e completadas em diáde, como referido no capítulo II. Na prática pedagógica, a mestrande verificou que efetivamente, tal como referiu Schön (s.d. citado por Alarcão, 1996), focalizar a atenção em determinadas dimensões e aspetos pode fornecer dados fidedignos e ajuda na criação de uma imagem real que apoiará decisões na prática. É de relevar a relação em tríade com a educadora e professora cooperante a quem foram realizadas inúmeras entrevistas informais para recolha de dados não observáveis diretamente. A

nível individual, o registo de observação foi feito em notas de campo que, numa fase posterior, foram analisadas e refletidas, passando a integrar o *portfolio* de formação da mestranda, como mencionado no capítulo II. O processo de observação afirmou-se basilar para o conhecimento das crianças e de algumas das suas características individuais, assim como dificuldades e necessidades a serem trabalhadas pela adoção de práticas de diferenciação pedagógica. Neste sentido, a observação afigurou-se essencial no momento de planificação, em que o objetivo primordial coincidia com um dos objetivos preconizados na Lei-quadro da educação Pré-Escolar, nomeadamente “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 10.º). A planificação, de acordo com o promulgado no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, é um meio de integrar e flexibilizar a intervenção educativa, tendo permitido à mestranda estruturar ideias, pensar antecipadamente e dar sequencialidade integrada aos dias de intervenção.

Seguido o momento de planificação, encontra-se o momento de ação onde foram desempenhadas várias atividades com diferentes objetivos, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças num processo de construção ativa de conhecimentos. Simultaneamente, e à *posteriori*, foi realizado pela mestranda e por vezes pelas crianças, o processo avaliativo da ação e dos efeitos. Imerente à prática pedagógica, encontram-se conceitos basilares como a articulação e a reflexão que assumiram um papel importante na transformação de realidades. Posteriormente, a mestranda especifica ações, resultados e aprendizagens desenvolvidas enquanto profissional, assim como o seu impacto nas aprendizagens das crianças em contextos educativos próximos.

1.DESCRICÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS EM PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tomando por referência a espiral cíclica da metodologia de investigação-ação em contexto de educação Pré-Escolar, foram realizadas várias atividades que cumpriram os processos norteadores da mestranda. Todavia, neste contexto, saliento a existência de uma interatividade de metodologias e abordagens curriculares para uma aprendizagem construtiva e ativa. Assim, a metodologia de trabalho projeto é uma abordagem pedagógica de características gerais e intencionalmente voltada para a promoção das aprendizagens das crianças. Interligada com investigação-ação, com a educação para a cidadania e com as metodologias de participação, desenvolvidas pela mestranda investigadora de práticas, tiveram por base a observação e o diálogo com o grupo de crianças. Enveredando por este conjunto de práticas, as crianças do local onde a mestranda exerceu a sua prática pedagógica demonstravam interesses variados, no entanto, saliento dois que evidenciaram grandes transformações, nomeadamente um projeto tridimensional, “o castelo”, e a criação de uma nova área de jogo na sala de atividades, a área das ciências. De seguida a mestranda mostra evidências de transformação e a explanação de práticas realizadas partindo destes interesses.

A construção de um castelo onde pudessem vivenciar um mundo fantástico foi despoletado por uma atividade de denominação “caixa mágica”, composta por gavetas associadas ao projeto de filosofia para crianças, nomeadamente com a obra, “O pássaro da alma”, que consequentemente ficou alojada na torre do castelo, tornando-se um local de reflexão individual. “A caixa mágica”, local onde as crianças deixavam pequenas anotações sobre acontecimentos, estados de espírito, notícias, segredos, etc., era também motivo de partilha semanal em grande grupo, promovendo a autorreflexão por parte das crianças, da mestranda e dos restantes intervenientes educativos comprometidos neste projeto, que se revelou dinâmico e essencial no processo de aprendizagem das crianças (Costa, 2003, ME/DEB, 1997), resultando de um pensamento partilhado pelos elementos do grupo, que permitiu a confluência de ideias e a negociação das crianças na tomada de decisão (Vasconcelos, 2011).

Assim, saliento a importância de planificar com o grupo de crianças um tema que partiu de um interesse comum, onde a díade em reunião e articulação com a educadora cooperante se propôs a tornar possível o desejo de uma construção tridimensional, um castelo. Planear com as crianças, ajudou a mestrandia a clarificar as suas intenções de jogo e permitiu-lhes pensar sobre objetivos, intenções, ideias, escolhas e decisões. As crianças agiram gradualmente pelos seus próprios interesses, sentindo-se responsáveis pela ação que desenvolveram, pelo que, planear com elas promoveu a sua autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011). Neste seguimento, a mestrandia iniciou a planificação do projeto tendo por base algumas questões orientadoras e um diálogo participativo em clima de apoio onde, quer os adultos, quer as crianças, foram vistos como companheiros interessados e comprometidos num mesmo projeto, observando, ouvindo, conversando e trabalhando em conjunto (Hohmann & Weikart, 2011). Enquanto em grupo planificávamos oralmente, a mestrandia ia registando o processo, assumindo o registo a importância de perpetuar no tempo o sucedido, sendo um meio de abordagem à escrita (ME/DEB, 1997).

No decorrer da planificação, e de uma forma articulada, foram levantadas questões de diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente no domínio da matemática ao definir a altura do castelo, da porta e a sua localização espacial na sala de atividades. Relativamente à área de conteúdo de expressão e comunicação, mais precisamente do domínio da expressão plástica, cada criança ilustrou, na folha de planificação, o seu castelo ideal no local reservado à planta exterior do mesmo, ao exteriorizar e representou a sua imagem interior, a mestrandia valorizou o ponto de vista das crianças reunindo os aspetos comuns (ME/DEB, 1997). Posteriormente, decidiu-se sobre quais os materiais a utilizar na construção tridimensional. Devido às várias sugestões, o grupo de crianças chegou à conclusão de que o castelo deveria ser construído com cartão, a porta deveria ser pouco maior que a criança mais alta e as paredes deveria ser maiores que a porta. Partindo assim para a medição da altura das crianças, foi descoberta a criança mais alta da sala. No que concerne à área de conhecimento do mundo, as crianças evocaram realidades distantes, chegando a conclusões acerca das divisões que pretendiam ter no seu castelo. Esta evocação permitiu-lhes o acesso a realidades que não se limitam ao mundo próximo (ME/DEB, 1997), nomeadamente a referência ao fosso, à

porta levadiça, à bandeira e a torre, contribuindo para o alargamento do vocabulário relativo a esta temática.

No decorrer deste processo de planificação e posterior ação, foi sempre importante ter em atenção atitudes democráticas, onde a mestranda tentou educar para a “cidadania [contribuindo] para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”, fomentando o diálogo e possibilitando a interação de todas as crianças, respeitando os seus ritmos (Direção-Geral da Educação, 2013). A mestranda constatou que desenvolver a questão de educação para a cidadania na escola é importante, já que uma das funções do educador é formar cidadãos que saibam viver em sociedade e adequar a sua atitude nos diferentes contextos com regras e valores de uma sociedade democrática (Seiça, 2003).

Todavia, este projeto, de média duração, teve um caráter flexível para se adaptar às necessidades e interesses do grupo e foi desenvolvido durante aproximadamente dois meses, em que todos os dias ocorriam atividades relativas à sua construção a três dimensões. Assim, o grupo tomou por iniciativa própria formar uma nova área de jogo espontâneo, onde pudessem refugiar-se e refletir sobre as suas ações, sentimentos, emoções e estar consigo mesmo. Por outro lado permitiu explorar o mundo da fantasia, desenvolvendo o “faz de conta”. Este tornou-se um aspeto fundamental por desenvolver as capacidades simbólicas espontâneas, o conhecimento linguístico e cognitivo (Bondioli, 2004, Koller, 2004).

Em diálogo de reflexão, a planificação foi orientada e foi realizado um mapa conceptual e brainstorming envolvendo as crianças na tomada de decisão pessoal e inter-relacional, no desenvolvimento de saberes e competências gerais, assim como na solução de problemas levantados quer pela mestranda, quer pelo grupo de crianças, o que foi fundamental, pois o mapa mental permitiu organizar diferentes ideias sobre um determinado tema, sendo uma excelente ferramenta de síntese (Dell’isola, 2012).

Depois de planificadas, as ações pedagógicas direcionaram-se para a construção física do projeto, passando pelas paredes, janelas, porta, torre, fosso e decoração. Iniciando com atividades de corte, colagem e pintura, o

grupo de crianças e os adultos comprometidos, incluindo a mestrandia, em colaboração e cooperação começaram a dar forma a uma ideia inicial, sendo visível o entusiasmo e interesse em cada participante com manifestações de pró-atividade. Durante todo o processo foram evidenciadas aprendizagens por parte das crianças e desenvolvidos conceitos em contexto de aprendizagem pela ação, como são exemplo as linhas horizontais e verticais, onde a preocupação era assimilar visualmente a estrutura das pedras, assim com o traçar de linhas no castelo pelo próprio grupo de crianças, levou a que se familiarizassem e consolidassem noções de horizontalidade e verticalidade, conteúdos relativos ao domínio da matemática na área de expressão e comunicação, realizando aprendizagem pela ação (ME/DEB, 1997, Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito à porta levadiça, esta foi mais uma conquista do grupo e foi aplicada no castelo com as correntes oferecidas por um encarregado de educação e trazidas para a sala por uma criança. Esta captou a atenção de todo o grupo que logo quis experimentar, sendo que espontaneamente duas crianças se nomearam guardas do castelo, que desciam e levantavam a porta para a entrada e saída dos restantes elementos, que espontaneamente interpretaram personagens dos contos de fadas, tornando assim a sua aprendizagem e interação significativas (Ausubel, 2003). Concomitantemente, a criação do fosso permitiu que, através de pequenos grupos, se fizesse mais uma vez trabalho colaborativo. Por consequência, uma criança realizou uma observação muito pertinente de que ninguém se poderia sentar no fosso, dado que era água e ficaríamos molhados, podendo-nos afogar. Com este raciocínio revelou imaginação e grande sentido de humor, assim como também conhecimento construído em outros contextos da sua vida. Finalizada a fase de construção tridimensional e decoração, em articulação com os encarregados de educação, foram trazidos pelas crianças fatos para a interpretação de histórias, imagens, fotografias, objetos caracterizadores, tendo sido construídos troncos, coroas, mobiles, entre outros adereços. Todavia, o projeto englobou outras vertentes, tal como a caixa mágica já explanada e a dinamização da biblioteca que se passa a descrever e interpretar.

A dinamização da biblioteca foi uma preocupação desde o início da construção do castelo, pois segundo uma criança os reis e rainhas precisavam de ler para serem cultos. Assim, a mestrandia tomou por opção educativa

realizar esta dinamização através de estrutura que foi intitulada pelo grupo de Guarda-Livros, estrutura esta feita de tecido com vinte e dois bolsos e respetivas histórias, para realizar, diariamente, a hora do conto. Realizando trabalho colaborativo com o par pedagógico, as mestrandas selecionaram alguns textos em modelo de pergaminho para iniciar a dinamização das histórias. Contudo, as crianças em grande, pequeno grupo ou individualmente, podiam criar as suas próprias histórias, se assim desejassem. Esta estrutura foi acompanhada por um guião de orientação do adulto de carácter flexível, que contemplava os textos selecionados, as atividades a desenvolver e mantinha-se acompanhado por uma caixa com os recursos necessários. Tudo isto mostrou-se fundamental, pois potenciou às crianças interagir com diferentes textos, com a escrita e a compreensão destes, desenvolvendo o domínio da linguagem oral e promovendo o prazer da leitura, essencial no desenvolvimento integral da criança e no acesso a diferentes mundos.

O efeito surpresa causado nas crianças fez com que as mesmas adquirissem competências de interpretação e compreensão de textos, comunicassem com os pares e adultos, pedindo a participação dos encarregados de educação (Sim-Sim, 2007). Isto resultou na ida à sala de atividades de dois familiares, em ocasiões separadas, contar histórias e realizar atividades relacionadas com as obras literárias. Foi preocupação da mestranda fazer articulação com a família, sensibilizando-a para a importância do livro na educação, acompanhando as crianças na descoberta do prazer de ler (Gomes, 1996), tornando este ato significativo e construtivo (Jolibert, 1994). Neste seguimento, o interesse do ler naturalmente com as crianças fez com que estas desenvolvessem curiosidade pela leitura e como refere Moraes (1997) ler é alimentar, respirar e fazer voar.

A seleção de diferentes tipos de textos foi um intuito da mestranda para proporcionar às crianças interações diversificadas levando-as à compreensão da necessidade e funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito (ME/DEB, 1997), pois a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve um conhecimento da língua e do meio envolvente. Esta foi desenvolvida tendo em conta diversas estratégias pedagógicas “direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e informações que possuem sobre o

mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

Como meio de ilustrar algumas das muitas horas do conto, a mestranda explana de seguida atividades que desenvolveu neste âmbito, nomeadamente a partir da obra literária “O Sonho de Mateus” de Leo Lionni e de outras obras. A atividade com base nesta obra articula várias áreas de conteúdo sendo mais específica a área expressão e comunicação, nomeadamente, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita articulada com o domínio da expressão plástica (ME/DEB, 1997). A atividade teve como objetivos principais: desenvolver o trabalho colaborativo; incentivar o cumprimento de regras de sala de atividades e de áreas de jogo; promover a colaboração entre pares e com os adultos; desenvolver a criatividade, a cooperação e a interajuda; desenvolver a cultura literária e o prazer pela leitura; promover conhecimentos artísticos; sensibilizar para a arte e a estética, entre outros.

Neste sentido, a mestranda iniciou com a entrega de bilhetes para a visita a um museu, em especial ao museu da nossa sala de atividades. Para a conceção dos mesmos inspirou-se em bilhetes utilizados no museu contemporâneo de Serralves e intitulou a visita “Pode o museu ser a nossa sala de atividades?” (Coutinho & Santos, 2015). Assim, com a entrada das crianças na sala de atividades, estas foram orientadas para uma breve contemplação de obras de arte quer do livro “O sonho de Mateus”, quer do artista Miró, uma vez que as pinturas presentes neste livro atravessam, sensivelmente, as mesmas correntes estéticas do artista Miró. Assim, “o museu, como o jardim [e a nossa sala de atividades, foi], um lugar de deambulação e contemplação”, e ao passear pelo museu recriado foram criadas experiências e afetos através de uma paisagem, com formas, objetos e cores ordenadas no espaço (Coutinho & Santos, 2015, p.5). Posteriormente a esta livre observação e conversa explicativa, as crianças foram sentadas em meia-lua, dirigindo-se a mestranda à estrutura e selecionando o pergaminho. Assim, iniciou as atividades referentes à obra utilizando pela primeira vez uma estrutura denominada por televisão (esta estrutura assemelha-se a uma televisão, no entanto é feita de madeira, possui uma lâmpada e a história é visualizada durante o desenrolar de um grande pergaminho).

No final foram esclarecidas dúvidas por forma a interpretar a obra, desenvolvendo um diálogo participativo, tendo sido explicadas duas tarefas

que decorreram em simultâneo. Uma delas – o “cadáver esquisito” – uma técnica adotada por artistas surrealistas que permite a livre associação de imagens fora do contexto habitual. Tratou-se de um jogo gráfico sobre um papel de cenário que foi sendo dobrado, tendo resultado num desenho de grupo sem que nenhuma das crianças tivesse acesso ao que fizeram as anteriores, partindo apenas de alguns traços de ligação. Ao desdobrar o papel, verificou-se, com surpresa, a relação inesperada entre as figuras desenhadas. Esta ideia surgiu na observação de uma ilustração contida no livro realizada por Mateus (personagem principal da história). Esta atividade teve o intuito de valorizar as produções individuais e coletivas das crianças, incentivando-as e motivando-as para a educação estética. Da mestrandia, entre outras coisas, a atividade exigiu uma adequada gestão de tempo, de espaço e de grupo em simultâneo. O “cadáver esquisito” foi também uma tarefa iniciada individualmente e terminada de modo colaborativo, sendo esta uma necessidade de aprendizagem que o grupo apresentava. Assim, o “trabalho colaborativo exige dos participantes habilidades comunicativas; técnicas interpessoais; relações simétricas e recíprocas; desejos de compartilhar a resolução da tarefa” (Espinosa, 2003 citada por Veiga & Ávila, 2008, p.161). No final do desenho e desenrolado o “cadáver esquisito”, este foi pintado por todas as crianças do grupo, recorrendo a lápis de cor, marcadores, lápis de cera, colagens de materiais de desperdício, entre outros materiais e técnicas mistas. Esta obra de arte do grupo de crianças foi exposta na parede exterior que dava acesso à sala de atividades.

Em simultâneo ao desenho do “cadáver esquisito” decorreu uma outra tarefa com as restantes crianças – “vamos criar como Mateus?” – onde, nas mesas, cada criança tinha ao seu dispor uma folha de papel e tintas, material de desperdício para colagem, cola, lápis de diferentes grossuras, lápis de cera, marcadores, entre outros materiais para partilhar. A tarefa consistia na criação de um quadro usando a imaginação e tendo em vista as obras de Mateus, semelhantes às obras de Joan Miró. Nesta atividade o objetivo foi que as crianças partilhassem os recursos e trabalhassem autonomamente, no entanto, a mestrandia solicitou ao par pedagógico que acompanhasse o grupo para solucionar eventuais imprevistos, enquanto a mestrandia acompanhava o grupo que se encontrava a trabalhar no “cadáver esquisito”.

Tecnicamente, à semelhança das correntes inspiradas e utilizadas por Miró, a obra “O Sonho de Mateus”, apresentava várias correntes artísticas, nomeadamente, correntes de abstracionismo, cubismo, pontilhismo, futurismo, entre outras, sendo a mais evidente o abstracionismo. A arte abstrata, reconhecida como a expressão mais pura de arte, na sua essência, e mais liberta de cultura e ideologias foi a inspiração das crianças para a realização das suas produções (Pinto, Meireles & Cambotas, 2008).

Para finalizar este conjunto de atividades, foi realizado um diálogo participativo onde a voz foi maioritariamente das crianças, onde a mestranda as ouviu atentamente valorizando as suas opiniões (Hohmann & Weikart, 2011), respondendo à premissa do bilhete de entrada no museu – “a nossa sala de atividades pode ou não ser um museu?”. Numa reflexão pós-ação, considero que toda a atividade trouxe benefícios para as crianças e para os adultos envolvidos, e realçando-se a atenção das crianças durante o contar da história e o seu empenho nas tarefas propostas.

Uma outra atividade ilustrativa da hora do conto foi realizada no dia 23 de abril - Dia Mundial do Livro - e em simultâneo, numa outra data próxima, nomeadamente, o dia 25 de abril. Para a realização desta atividade a mestranda deslocou-se com o grupo de crianças para a biblioteca escolar, permitindo que o grupo se encontrasse rodeado de livros, assumindo a biblioteca um lugar de excelência na formação e conquista de leitores (Alves, 2011). A atividade contemplou a obra “O Tesouro” de Manuel António Pina, englobando momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, sendo que, o momento de pré-leitura e de leitura decorreu na biblioteca e o momento de pós-leitura decorreu na sala de atividades. Em consonância com Gomes (2007) citado por Alves (2011, p.9) a mestranda vê a literatura infantil e nomeadamente os livros como ótimos instrumentos para “proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propícia”. No mesmo seguimento, a mestranda conclui também que a leitura contribui para a formação de crianças e futuros adultos participativos, críticos, conscientes e capazes de exercer uma cidadania responsável (Damasceno, Mercado & Abreu, 2007). Reconhecendo a importância do ato de ler, a mestranda iniciou a atividade com questões de pré-leitura e explorando também os elementos paratextuais do livro como a

capa, a contracapa, o título e a ilustração. Posteriormente procedeu à leitura expressiva da obra, e no final da mesma, esclareceu questões ao grupo de criança, fazendo um paralelismo com a realidade vivida na época e a atualidade do país, alargando a atividade para diversos interlocutores, permitindo à criança o domínio progressivo da comunicação como emissores e recetores (ME/DEB, 1997). No momento de pós-leitura, individualmente, a mestranda incentivou as crianças para a elaboração de uma produção respondendo à premissa – “Para mim a liberdade é...” - e, em pequenos grupos, cada criança elaborou, com recurso à manipulação de materiais, um cravo tridimensional, explicando-lhes que esta era uma flor que foi utilizada como símbolo da liberdade. A expressão plástica, a duas e a três dimensões, esteve presente na atividade, assumindo a “expressão tridimensional ... uma importância fundamental para as crianças mais pequenas” (ME/DEB, 1997, p.63).

Finalizando este raciocínio, na perspectiva da mestranda, a leitura promoveu um espaço de liberdade e de evasão, o livro foi um objeto de fácil acesso à criança e um meio de transporte que as conduziu numa viagem ao imaginário, à cultura e à aprendizagem de forma mais lúdica, levedado assim o grupo a mostrar-se mais interessado e consequentemente mais empenhado para o desenvolvimento dos seus conhecimentos. Conclui-se assim que, a leitura promoveu o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico em relação às situações retratadas nas obras, permitindo à criança identificar-se com as histórias e procurar novas explicações que a façam sonhar. Foi ainda essencial contar histórias às crianças, utilizando várias modalidades, mostrando-lhes as ilustrações e dando-lhe espaço para expressar livremente a sua opinião (Gomes, 2007) de forma a suscitar nelas maior interesse, atenção e predisposição para a aprendizagem.

Todas as estratégias utilizadas conferiram ao projeto um caráter lúdico da linguagem e potenciaram o prazer das crianças em manipular as palavras, os sons e os números permitindo a descoberta da língua, a sensibilização estética, a exploração de diferentes ritmos e o respeito pelos livros enquanto instrumentos lúdico-pedagógicos (ME/DEB, 1997). Estas estratégias permitiram ao grupo desenvolver competências ao nível da compreensão de textos narrativos, teatrais e de poesia, ampliando os seus conhecimentos e

experiências de aprendizagem, tendo sido planeada a expansão e compreensão de textos.

Relativamente às interações proporcionadas durante o projeto, em pequeno e grande grupo, estas conferiram um ambiente de interajuda e comunicação em atividades como narrar e reproduzir histórias, realizar ilustrações, dramatizações, entre outras, estimulando assim o trabalho cooperativo e o respeito pelo outro e pela sua opinião.

No que concerne à avaliação do projeto, esta foi realizada em colaboração com o grupo de crianças, fazendo uma retrospectiva de todo o processo desenvolvido, questionando-o se terá tomado as melhores opções e o que mudariam se pudessem realizar o projeto novamente. Assim, avaliar implicou tarefas de observação e interação entre os pares e as crianças com o adulto, onde foi necessário tomar consciência da ação e adequar os processos educativos às necessidades e interesses do grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta linha de pensamento, o projeto “castelo” proporcionou muitas oportunidades de aprendizagens relativas à formação pessoal e social, pois promoveu “(...) na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo (...)” (Marchão, 2012, p.36). Por outro lado, permitiu igualmente à criança compreender o que está certo e errado, favorecendo desta forma a sua autonomia (ME/DEB, 1997). Contudo, foi uma projeto extremamente rico no desenvolvimento de aprendizagens relativas a todas as áreas de conteúdo, pois no domínio da matemática, também permitiu que as crianças, desenvolvessem aprendizagens como a orientação espacial, a noção de tempo, formas geométricas, cálculo de proporções, entre outras.

Quanto à expressão plástica, foram desenvolvidas atividades de recorte, colagem, pintura, etc. que permitiram à criança a resolução de problemas dando importância a questões como organização do espaço, trabalho da motricidade fina e promovendo também educação para a estética (ME/DEB, 1997). Quanto ao domínio da expressão dramática, o projeto possibilitou a realização de dramatizações e interpretação de papéis, realização de jogo simbólico, desenvolvimento da imaginação, criatividade, resolução de problemas e comunicação verbal e não-verbal. A expressão musical esteve presente em vários momentos mais especificamente na construção e

exploração de instrumentos musicais assim como em jogos e canções. Relativamente à expressão motora, esta realizava-se semanalmente no ginásio da instituição pública com jogos, circuitos e vários outros domínios articulados com fantasia e histórias do seu imaginário. Relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, o ambiente de diálogo constante, permitiu à criança conhecer a sua língua e alargar vocabulário, permitindo comunicar de forma mais complexa, clara e objetiva (ME/DEB, 1997, Fernandes, Cardoso, Santos & Leite, 2012).

A mestranda ficou deliciada e estupefacta ao observar e perceber que todas as crianças tinham um carinho especial tão pelo castelo permitindo aceder a sentimentos escondidos quase inacessíveis no dia-a-dia. É de salientar que as crianças de três anos surpreenderam muito, visto que desenvolveram as atividades tal como as crianças mais velhas e com o mesmo nível de empenho, evidenciando um notável progresso ao longo das semanas.

Paralelamente ao projeto do castelo, a mestranda contribuiu para a criação de uma nova área, a área das ciências, desenvolvendo principalmente atividades relacionadas com o conhecimento do mundo, onde “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo ...” sensibilizando para as ciências e desenvolvendo nas crianças a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atividade crítica (ME/DEB, 1997, p.79). Desta forma, explico de seguida alguns exemplos de atividades desenvolvidas nesta área de conteúdo articuladas com as restantes áreas. Assim, as atividades realizadas tiveram como objetivos transversais o proporcionar de aprendizagens significativas ligadas ao quotidiano contribuindo, desta forma, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; desenvolver o espírito de pesquisa, de investigação e a criatividade; promover a consciencialização e o olhar crítico sobre o meio envolvente, aprofundando conhecimentos científicos e fomentando a sensibilização pelas ciências. A definição destes objetivos tornou-se fundamental pois a criança relacionou-se com o meio próximo e alargou saberes práticos necessários à vida social e pessoal, uma vez que, a educação para as ciências não procura apenas proporcionar a aquisição de conceitos e procedimentos experimentais mas também possibilitar a compreensão sobre a ciência como prática social (Silva, Nascimento, França, Freire & Nunes, 2012).

Depois de formulados os objetivos, a atividade foi uma experiência em que o elemento principal foi a água, concluindo em conjunto com as crianças que este é um elemento fundamental à vida e encontra-se presente em atividades do nosso dia-a-dia, podendo ser também uma fonte aprendizagem, brincadeira e prazer para elas (Martins, et al, 2007).

Esta atividade iniciou-se um com diálogo orientado e participativo, remetendo para conceitos como o de flutuação, nomeadamente as suas concessões prévias do que é flutuar e o conhecimento de algo ou alguém que flutua. Partindo deste conhecimento inicial, a mestranda questionou as crianças se flutuavam ou não flutuavam cada um dos objetos que estavam a experimentar. Sendo que cada criança tinha um objeto e estes encontravam-se organizados numa tabela de dupla entrada onde a coluna denominada penso que se subdividia em flutua ou não flutua e a coluna denominada de observação se subdividia de igual forma em flutua ou não flutua. O preenchimento da tabela foi realizado em dois momentos: numa fase inicial atendendo aos conhecimentos prévios das crianças e depois, numa fase final aquando a experimentação dos objetos e a observação direcionada. Esta estratégia permitiu posteriormente o confronto entre as ideias prévias das crianças e a observação (Martins, et al, 2007) e isto serviu para que as crianças tivessem noção daquilo que aprenderam de novo alterando assim as suas redes mentais e assimilando as novas aprendizagens. Em simultâneo com a experimentação, as crianças foram questionadas do porquê de alguns objetos flutuarem ou não, sendo que a resposta científica foi explicada gradualmente seguindo o ritmo do grupo. No final da tabela existia um espaço para que as crianças livremente acrescentassem objetos e realizassem o mesmo procedimento. A experiência foi realizada em grande grupo e os objetos experimentados foram: rolha de plástico; rolha de cortiça; pedra; palito; mola de madeira; mola de plástico; clip; maça; limão; folha de papel; barco de papel feito em origami; folha de árvore; massa de culinária; esponja; palhinha; botão; bola de plasticina; barco em plasticina; esfera de plástico; porta-chaves e uma borracha. No final da atividade foi pedido às crianças uma análise da tabela comparando as suas hipóteses iniciais com as evidências verificadas ao longo da experiência. Através da aprendizagem pela ação, as crianças viveram experiências diretas e imediatas, de onde retiraram significado através da reflexão. Nesta atividade, colocaram questões, agiram no seu desejo inato de

explorar e tentou procurar respostas a questões concretas (Hohmann & Weikart, 2011).

Na conclusão da atividade foi realizada uma sistematização dos conhecimentos obtidos, assumindo especial importância, quer para eventual consulta posterior, quer pelos conceitos científicos que estiveram na base da partilha e do conhecimento (ME/DEB, 1997). Assim, a mestranda sistematizou em conjunto com as crianças a partir da formulação incompleta da hipótese se flutua então... e se não flutua então... aguardando as respostas das crianças entre mais denso e menos denso do que a água. Os conceitos subjacentes à atividade foram flutuação e densidade sendo que um objeto flutua ou afunda dependendo da sua densidade, ou seja, um objeto flutua se possuir uma densidade menor que a água (o seu peso é menor que o peso do volume de água deslocado) (Martins et al, 2007, Saint’Pierre, 2015).

Em relação à totalidade da atividade esta superou as expectativas da mestranda principalmente, no que diz respeito ao entendimento por parte do grupo de crianças de conceitos como flutuação e densidade, visto que as crianças mais velhas começaram a utilizar corretamente os termos em cada objeto experimentado. Possivelmente, nas crianças mais novas, o conceito de densidade não foi completamente interiorizado ou compreendido mas, ficou no seu pensamento à espera de uma nova oportunidade. Conhecendo o grupo de crianças sabia que iam questionar o que era densidade no primeiro momento que utilizasse a palavra. Este conhecimento do grupo levou a mestranda a uma preparação prévia de todos os conceitos que iriam ser explorados de uma forma simples para os poder explicar às crianças de um modo simples, para facilitar a sua compreensão.

Numa segunda etapa da atividade, interligando novamente a área do conhecimento do mundo à área de expressão e comunicação no domínio da matemática, a mestranda formou dois conjuntos vazios de objetos, nomeadamente o conjunto dos objetos mais densos que a água (não flutua) e o conjunto dos objetos menos densos que a água (flutuam) (ME/DEB, 1997). Os objetos para a formação dos conjuntos eram um duplicado de objetos que tínhamos observado e experimentado de modo a que as crianças, em caso de dúvida pudessem comprovar voltando a observar o recipiente com água onde se encontravam os objetos experimentados. É de referir que toda a

atividade além de ter sido experimental e de registo matemático, foi também baseada num diálogo democrático.

Depois desta atividade, durante a planificação semanal com o grupo de crianças, foram surgindo ideias e desejos de exploração de atividades ligadas aos quatro elementos da natureza, nomeadamente, ar, água, fogo e terra. Neste sentido, o grupo partiu para a exploração desses elementos nas semanas seguintes, sendo que o elemento água despoletou esta articulação de conteúdos.

Assim sendo, a experiência relacionada com o ar, iniciou-se com uma questão problema ao grupo de crianças “será possível encher um balão sem soprar?” para que estas, em casa com os familiares procurassem a resposta. A intenção era despertar a curiosidade no grupo, levando-o a uma fase de pesquisa e investigação. No dia seguinte, a mestrandia questionou as crianças acerca do que descobriram, tendo estas partilhado algumas descobertas, potenciando assim a partilha de conhecimentos proferidos da investigação e estimulando o cumprimento de regras sociais respeitando a opinião do outro. No entanto, nenhuma ideia correspondia à experiência a realizar, conduzindo as crianças numa atitude científica e experimental num processo de descoberta fundamentada (ME/DEB, 1997).

Esta experiência foi realizada em grande grupo, sendo que, a mestrandia solicitou a participação de algumas crianças e deu a cheirar, ao grupo, um ingrediente, desenvolvendo o sentido do olfato para que estes o identificassem. Concretamente esta atividade química resultou da reação do bicarbonato de sódio com o ácido acético (vinagre) e produziu um gás capaz de encher o balão. Todos os ingredientes foram colocados pelas crianças e a explicação do sucedido foi feita pela mestrandia. No final da atividade a mestrandia mostrou ao grupo um recurso que preparou para incorporar a área das ciências, sendo concretamente um bloco que servirá de suporte ao registo das experiências realizadas, onde as crianças registam a atividade baseando-se em evidências recolhidas através da observação (Martins, et al, 2007). Em grande grupo, decidimos o título do nosso bloco sendo “o nosso olhar sobre o mundo – experiências”. Na segunda página foi colocado o nome dos cientistas envolvidos no processo, ao que as crianças sugeriam que fossem colocados, além do nome delas, o nome da equipa educativa pois, também faziam parte dos cientistas responsáveis pela área das ciências, isto resultou de uma atitude

de respeito, da mestrandia pelo grupo, ao longo do tempo numa base de confiança e igualdade respeitando os seus “interesses, sentimentos, valores e ideias” contribuindo assim para a formação de um grupo coeso (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.39).

Passando pelo ciclo de experiências com água e ar chegou a vez de uma experiência com fogo, onde na sessão de planificação semanal com as crianças foi pedido por estas que a mestrandia reconstruísse um vulcão e o que dele saía. Desta forma, a mestrandia iniciou a atividade enumerando os materiais necessários e explicando quais as suas utilizações, uma vez que todos os materiais são utilizados no quotidiano, nomeadamente o bicarbonato de sódio e o ácido acético na culinária e a tinta de cor laranja que utilizamos nas nossas atividades de expressão plástica. Posteriormente, dialogou-se com o grupo sobre locais em Portugal que tivessem algo a ver com atividade vulcânica e qual a sua função, alargando a questão para nível mundial, permitindo às crianças ter acesso a realidades que não se limitam a um mundo próximo (ME/DEB, 1997). Depois de esclarecer curiosidades e dúvidas, a mestrandia partiu para a elaboração prática da “erupção”. Neste momento, colocou os ingredientes no local adequado e ao iniciar a junção do ácido acético a erupção começou a acontecer o que despertou ainda mais interesse nas crianças. Com isto explicou o sucedido lembrando outra experiência realizada com os mesmos ingredientes, exceto a tinta, terminando com um registo por parte dos alunos.

Para terminar o ciclo dos quatro elementos faltava apenas a terra. Assim, a mestrandia realizou uma sementeira com o grupo, em que as crianças contribuíram com sementes e ao ar livre, realizamos a tarefa de semear assim como a distribuição da responsabilidade de regar a sementeira todos os dias para que as sementes pudessem germinar. A atividade foi acompanhada com músicas conhecidas pelas crianças de atividades realizadas anteriormente. Com esta atividade finalizou-se um ciclo de experiência do interesse do grupo de crianças, água, ar, fogo e terra, quatro elementos essenciais da natureza.

A articulação entre atividades foi benéfica uma vez que, desta forma, o grupo consolidou conceitos científicos e acentuou a importância de interligar diferentes atividades encadeadas num determinado contexto educativo. Importa salientar que em todas as atividades a mestrandia teve o cuidado de zelar “pelo bem-estar da criança ou jovem e promover o desenvolvimento das

suas competências pessoais e sociais, tendo sempre como objetivo principal a qualidade de vida da criança” (Gomes, 2010, p.313).

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS EM PRÁTICA PEDAGÓGICA DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tomando por referência a espiral cíclica, em contexto de 1.º CEB foram realizadas várias atividades que seguem os pressupostos norteadores da mestrandia explanados no capítulo I. Todavia, neste contexto, a mestrandia salienta uma interatividade de metodologias para uma aprendizagem construtiva e ativa. Assim, similar ao contexto de Pré-Escolar, a metodologia de trabalho projeto interligada com investigação-ação e metodologia de participação tiveram por base a observação, o diálogo com a turma e a legislação prevista para o 4.º ano.

Enveredando por este conjunto de metodologias, os alunos com quem a mestrandia exerceu prática pedagógica demonstraram vários interesses, referidos no capítulo II, atendidos no projeto de intervenção com base na metodologia de trabalho de projeto, realizado pelo par pedagógico. Neste sentido, o projeto “motivação” revelou-se uma prática educativa em que a mestrandia, refletidamente, construiu representações daquilo que é ser professor do 1.º CEB. Assim, a necessidade de observar para planificar foi sempre tida em conta e a observação assumiu um papel fulcral na ação pedagógica, tendo sido a primeira etapa para uma intervenção na prática do quotidiano. A mestrandia em primeira instância observou e só depois planificou com base nos interesses e necessidades dos alunos, focando aspetos cruciais e importantes no decurso de uma aula como referido no capítulo II (Estrela, 1994).

Como forma de intervenção, em díade, a mestrandia enveredou pela metodologia de trabalho de projeto explanada no capítulo I. Assim, a mestrandia impulsionou a turma para a participação no plano desta metodologia que para, além do corpo comum de par pedagógico, foi

desenvolvido individualmente em semanas alternadas. A sua temática foi a motivação, uma vez que o grupo apresentava necessidades deste tipo de atividades para se predispor para a aprendizagem, focar e captar a sua atenção. Esta necessidade foi um dos aspetos identificados pelas mestrandas no início da sua observação intencional, sendo a mesma um processo psicológico que interfere no comportamento e predisposição dos alunos. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1998), existe uma interação biunívoca entre a aprendizagem e a motivação afetando-se mutuamente, pois “quando estamos motivados face a uma determinada atividade, a nossa persistência aumenta, bem como o tempo, determinação e a energia que dedicamos a essa atividade, mesmo quando encontramos dificuldades ou obstáculos” (Sá & Silva, 1997, p. 26). Assim, a utilização de processos motivacionais mostrou-se revelante, pois levou os alunos à procura de novos conhecimentos e oportunidades de forma autónoma, evidenciando um envolvimento mais ativo nos processos de aprendizagem. O principal objetivo foi motivar e captar a atenção dos alunos, para que estes pudessem aprender a aprender significativamente, sendo eles próprios capazes de construir o seu conhecimento.

Fazendo uma breve explanação do projeto, este contemplou uma fase de observação intencional durante o mês de outubro e começou a ser colocado em prática no mês de novembro, com a introdução de um elemento apelativo, a caixa mágica de sugestões, onde os alunos foram convidados a colocar propostas, ideias, interesses e necessidades acerca do que consideravam motivacional e significativo para a sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013, Folque, 2012). O projeto motivacional foi, então, iniciado pela mestranda com um momento de interação e diálogo participativo e reflexivo levando os alunos à perceção de que os próprios planificariam atividades. Com periodicidade, a caixa era aberta e as sugestões eram lidas, em grande grupo, para que todos tivessem acesso às premissas de cada um e se sentissem integrados e motivados para a realização do projeto. Posteriormente, em semanas alternadas, as mestrandas analisavam as propostas e integravam-nas nos seus planos semanais articulando-as com temáticas e conteúdos abordados, fazendo existir coerência e articulação ente os interesses dos alunos e as aprendizagens que se pretendiam potenciar.

No decorrer do projeto foram realizadas algumas atividades colaborativas, umas em sala de aula entre a diáde, como é o caso do uso da obra literária

“Portugal para Miúdos” de José Jorge Letria, utilizada ao longo de várias semanas. Esta obra foi trazida pela mestrandas e rececionada com muito agrado por parte dos alunos, assim, devido ao entusiasmo e qualidade da obra as mestrandas, decidiram explorá-la criando um fio condutor entre atividades e conteúdos do passado histórico nacional.

Em articulação com as restantes díades do centro de estágio foi realizada uma atividade motivacional no âmbito das comemorações natalícias. Neste sentido, reunimos as três turmas de estágio e dinamizámos uma história infantil adequada ao tema e à faixa etária. A obra “Sabes, Maria, o Pai Natal não existe” de Rita Taborda Duarte foi suportada por uma apresentação *PowerPoint* com as ilustrações da mesma e som associado, criado pelas díades. Posteriormente, harmonizou-se um ambiente de diálogo e de reflexão sobre o conto escutado, encaminhando os alunos para a reflexão sobre o que consiste verdadeiramente o Natal e a importância do convívio nesta data. Após este momento, foi entregue a cada aluno um *post-it* colorido, sendo-lhes pedido que respondessem à premissa presente num papel de cenário “*Para mim o Natal é...*”. Este papel de cenário foi colocado numa parede da escola como meio de divulgação das opiniões dos alunos e de incentivo à real importância do Natal.

Como modo de finalização e divulgação do percurso de formação inerente ao projeto “motivação”, na última semana de estágio (janeiro), a díade de mestrandas, colaborativamente, entregou um quadrado de tecido a cada aluno e estes registaram, articulando com a família, algo sobre o que mais os marcou no percurso realizado com as mestrandas. Estes quadrados serviram para a criação de uma manta de retalhos onde ficou exposto uma lembrança de cada aluno deste ciclo de formação. Sobre estas mantas personalizadas e com um bocadinho de cada um, foi dinamizado um piquenique com os alunos dentro da sala de aulas, para o qual foram convidados todos os restantes professores, auxiliares e díades da escola, incluindo um aluno que apenas pertenceu à turma três semanas no início do estágio. A realização desta atividade de divulgação potenciou a criação de um ambiente de partilha, entusiasmo e alegria, assim como o *feedback* positivo dos outros docentes da escola que aceitaram o convite e nos felicitaram pela iniciativa (Hohmann & Weikart, 2011).

Como a motivação foi um desafio constante, a mestranda sentiu que a mesma teve implicações diretas no envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e permitiu que a mestranda pudesse aceder a interesses que se encontravam camuflados pela timidez. Todavia, aliado às sugestões dos alunos, as mestrandas, criavam novas motivações. Com o intuito de atenuar a complexidade intrínseca ao processo da metodologia de investigação-ação, a mestranda refletiu e planificou adaptando gradualmente as atividades às especificidades da turma (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

As atividades descritas de seguida mostram marcas de articulação entre domínios e disciplinas fazendo assim inter e transdisciplinaridade. Na área de estudo do meio, a mestranda realizou várias atividades sobre a temática da expansão marítima portuguesa, com o objetivo de proporcionar um ensino construtivista e diferenciado em que o aluno estava implicado na construção dos seus próprios conhecimentos, optando por uma diversidade de recursos abrangendo um maior leque de alunos. Para tal a mestranda utilizou recursos de carácter visual, manipulável/tátil, auditivo e olfativo, todos eles integrados e articulados entre si (Araújo, 2003). A diversidade de sentidos que envolveu permitiu, além de chegar a todos os alunos, motivá-los para a aprendizagem e construção de conhecimentos através de aprendizagens significativas estimulando-os sensorialmente. Este foi um dos aspetos onde a mestranda mais investiu e se dedicou primando pela variedade e qualidade dos mesmos que motivou os alunos pela sua diversidade, onde “o investimento é necessário, porque a construção de prática e de dispositivos alternativos não funciona sem um trabalho intensivo de cooperação e de invocação” (Perrenoud, 2000b p.167). Foi objetivo da mestranda implicar os alunos na construção do seu próprio conhecimento através de abordagens metodológicas, como o construtivismo e o socio construtivismo, assumindo que “a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar” (Fosnot, 1999, p.20).

Posto isto, a aula iniciou-se com a presença de uma caravela portuguesa tridimensional construída pela mestranda, de modo a motivar a turma. Assim, os alunos foram informados da presença de um amigo historiador (avatar), o qual interagiu com a turma ao longo da aula. O avatar fez uma breve apresentação e convidou os alunos a entrarem numa viagem e,

consequentemente, na caravela onde existia um manuscrito. De seguida, os alunos tinham consigo um bloco do historiador onde sempre que necessário, iam preenchendo com as suas próprias descobertas decorrentes da interação estabelecida em aula num diálogo reflexivo (Canavarro, 1999). Durante esta, o avatar Alberto interagiu com os alunos, dando informações relevantes como meio de exploração e consolidação, pedindo aos alunos para partilhar o que foi para si significativo acerca das aprendizagens da temática.

Esta interação entre o avatar, a mestrandia e os alunos foi contínua e permitiu que vários alunos se dirigissem ao porão da caravela e lá desvendassem gradualmente algumas descobertas feitas pelos portugueses dentro de sacos opacos numerados. No saco um, informações sobre a descoberta da Madeira e dos Açores, assim como ilustrações; no saco dois, informações relativas à costa africana com ilustrações de escravos, ouro e um pequeno texto; no saco três relativo a informações da Índia com várias especiarias onde os alunos sentiram, cheiram e provaram; e no saco quatro relativo ao Brasil com ilustrações e produtos trazidos de lá (nota: todas as ilustrações e especiarias presentes no porão, também se encontravam projetadas num *PowerPoint* para que assim, todos os alunos tivessem acesso com qualidade ao seu conteúdo).

Neste seguimento, na parede da sala encontrava-se um papel de cenário com a delimitação dos continentes e o traçado das rotas marítimas sem legenda. Os alunos interligando com expressão plástica e recorrendo ao bloco do historiador e a pesquisas, caso necessário, tiveram como tarefa identificar os locais das descobertas, assim como os descobridores e os materiais que trouxeram da colonização, ficando um registo coletivo de turma no painel e ao mesmo tempo consolidando conhecimentos.

Posto isto foi lançado pela mestrandia uma questão, de natureza de macroprocesso, com o desafio que culminou em trabalho de casa: imaginem que são historiadores, como é que poderiam explicar aos vossos familiares a expansão marítima portuguesa?. Esta questão foi, inicialmente, desenvolvida em grande grupo, onde cada aluno acrescentou informações e deu a sua opinião, concluindo, assim, esta viagem pelas descobertas. É de salientar que os alunos mostraram-se bastante participativos e empolgados com a aula, desrespeitando, por vezes, as regras de diálogo para alcançarem um momento de participação, isto revelou que o envolvimento dos alunos permitiu que

adquirissem saberes resultantes da prática, da experiência e da análise das situações (Barbier, 1993). No dia seguinte, fazendo interdisciplinaridade com a área de português, foi criada a biografia do Infante D. Henrique assim como a construção de barcos tridimensionais, em origami.

Num outro momento da mesma área curricular, a mestrandia, levou a cabo uma atividade com recursos e materiais que despertaram a curiosidade dos alunos, nomeadamente, uma mala de primeiros socorros equipada com materiais descartáveis e, de modo a motivar, entregou uma luva esterilizada a cada aluno. Esta serviu simultaneamente como motivação e objeto de aprendizagem, uma vez que para exercer cuidados de primeiros socorros, são necessárias luvas descartáveis. Esta motivação predispôs os alunos para a aprendizagem (Arends, 1995), em que experienciando e observando os recursos descobriram como atuar em alguns acidentes e realizaram um manual de primeiros socorros.

Articulando Estudo Meio com Expressão Motora, a mestrandia elaborou um plano de aula onde consolidou a temática dos primeiros socorros, dando a todos os alunos a oportunidade de experimentar, pelo menos quatro formas de atuação em acidentes diferentes. Desta forma, no espaço exterior os alunos tinham por tarefa o preenchimento de um guião de atuação em caso de acidente e a dramatização do socorrismo, sendo que a turma se encontrava dividida em dois grandes grupos, um dos socorristas e outro das vítimas. Deste modo, a mestrandia considera que os alunos consolidaram as suas aprendizagens e esclareceram eventuais dúvidas. Nesta aula de expressão motora a mestrandia fez com que a turma trabalhasse autonomamente, no entanto, também observou que a autonomia dos alunos era um aspeto a trabalhar, pois os alunos mostraram-se pouco autónomos necessitando de referências diretas, o que não seria necessário se a autonomia já tivesse sido trabalhada anteriormente.

Num outro capítulo do programa desta área curricular foi realizado um jogo – *quiz* – que teve por motivação o livro “Portugal para miúdos” de José Jorge Letria. Por sua vez, a ação pedagógica no momento do jogo começou por definir dois professores entre os alunos com a tarefa de validação das respostas dos colegas e explicação do conteúdo. Antes do jogo foi entregue um cartão a cada aluno da turma, onde se compreendiam questões acerca da formação de Portugal, dos principais factos da 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a dinastia, da 1.^a

República e do 25 de abril de 1974. Este jogo tinha como objetivo consolidar os conhecimentos aprendidos e esclarecer dúvidas. É de salientar que o cargo de professor foi sido ocupado por diferentes alunos que o desempenharam com muita motivação. No caso de os alunos não saberem a resposta à sua questão os professores ajudavam, mas se os mesmos também tivessem dificuldades todos iam pesquisar até chegar à resposta pretendida praticando assim investigação e tornando as suas aprendizagens significativas aprendendo a aprender, como evidenciado no capítulo I.

Relativamente à área curricular de Português foram elaboradas várias atividades interligadas com outras áreas e domínios, no entanto a mestranda destaca atividades planificadas que responderam às dificuldades dos alunos, uma delas a produção textual e outra o trabalho em pequenos grupos. Neste sentido, planificou aulas que permitissem colmatar estas dificuldades. Porém, a mestranda reconhece que uma das atividades proposta foi complexa para os alunos, embora significativa, construtivista, dinâmica, motivadora e adequada ao público-alvo atendendo às necessidades e interesses da turma, que tornou o exercício de escrita criativa entusiasmante.

Para tal, depois de observar a turma, a mestranda planificou uma atividade transversal a vários domínios, nomeadamente ao domínio da oralidade, leitura e escrita e educação literária (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), selecionando um livro de literatura infantil, um álbum adequado à faixa etária. Este livro, “A grande fábrica de palavras” de Agnès Lestrade, é bastante versátil permitindo trabalhar com os alunos a vários níveis, onde a mestranda optou pela produção textual. Para isso, na aula foram trabalhadas todas as fases de uma aula de português de escrita, neste sentido, a mestranda teve um momento de planificação da escrita com os alunos, de escrita, correspondente à textualização, e posteriormente um momento de revisão, pois a escrita implica atividades mentais muito complexas (Morais, 1997, Amor, 2008).

Assim, de modo a motivar e proporcionar aprendizagens significativas a mestranda criou estruturas tridimensionais, como a fábrica de palavras, que despertaram a curiosidade dos alunos e motivaram para a realização das tarefas. Neste contexto, criou um *Gift* dinâmico que orientou os alunos na viagem da construção da escrita criativa, articulando mais uma vez, recursos físicos com recursos tecnológicos. Sabendo que a criação textual necessita conjugar inspiração e técnica, a mestranda concebeu aviões de papel com

mensagens presentes na obra e, depois da análise reflexiva das mesmas, realizou a leitura integral, num ambiente recreado musicalmente, sendo que, segundo Reis e Adragão (1992, p.142) “a leitura da obra integral entende-se aqui como prática pedagógica que envolve, antes de mais, os fatores de ativação próprios da leitura literária como leitura crítica”, pedagógica e didática que operou num movimento globalizante e relacional. Assim, a mestranda, realizou uma leitura expressiva com diferentes prosódias emotivas, tornando a leitura sentida, reflexo do sentimento que nutre pela literatura infantil e em específico pela obra em questão. Isto, associado a música ambiente suscitou emoção nos alunos e envolvimento na audição da obra, proporcionando o gosto pela leitura e o prazer de ouvir ler verificado pelo pedido de repetição da leitura.

Depois deste ambiente de leitura, a mestranda realizou um *brainstorming* acerca da importância da palavra, as emoções que pode transmitir e a forma como as palavras “voam” através da imaginação e das TIC. Esta técnica mostrou-se importante por “desencadear reflexões, colher elementos e resolver questões que permitam suscitar e orientar leituras” e escritas (Reis & Adragão, 1992 p.115), permitindo que os alunos acessem a tópicos importantes de valorização da palavra escrita e oral, colmatando algumas falhas de interpretação da obra. Toda esta leitura e reflexão orientada tiveram vários objetivos, nomeadamente: alargar horizontes; estimular a criatividade com diferentes materiais criados pela mestranda; penetrar nas ideias e sentimentos dos ouvintes; mobilizar conhecimentos pessoais para a interpretação do que se lê; e fazer com que o aluno se conheça melhor a si mesmo e aos outros, pois a leitura de literatura infanto-juvenil pode contribuir para a descoberta da própria identidade e um melhor conhecimento dos mundos (idem).

Depois de toda esta envolvimento e ambiente propício para a produção textual, a mestranda partiu para o trabalho de grupo colaborativo e cooperativo, de modo a estimular a interação entre os alunos e o seu respeito pelo próximo enquanto colega de trabalho. Segundo Dees (1990 citado por Fernandes 1997, p.564), “quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente”. Assim, trabalhar nestes moldes criou um ambiente rico em descobertas mútuas, um partilhar contínuo e feedback

recíproco. Na maioria das vezes, trabalhar cooperativamente implica conversa e algum ruído extra dentro da sala de aulas, o que efetivamente se verificou, porém em torno da tarefa solicitada.

Estando realizadas as fases de planificação e textualização da escrita a mestranda, com os alunos, passou à fase da revisão do texto subdividido em parágrafos com o intuito da criação de um texto conjunto *nonsense*, entende-se por *nonsense* um género literário alegre e sem sentido sequencial, e, segundo Lear (s.d. citado por Amarante, 2009) “o termo *nonsense*, (...) significava apenas algo alegre e inconsequente. *Nonsense* era, (...) uma forma de libertar [o] (...) espírito da opressão, das regras impostas pela sociedade”. Esta tipologia textual revelou-se crucial para a motivação dos alunos para a escrita uma das necessidades observadas pela mestranda. A revisão textual foi realizada em grande grupo e simultaneamente no quadro interativo e no quadro branco, sendo à *posteriori* transcrito pelos alunos numa folha de formato A3 apelativa realizada pela mestranda com o objetivo de ser fixado na escola e na sala de aula como forma de divulgação de práticas educativas (Hohmann & Weikart, 2011).

Para finalizar na aula de expressões, fazendo interdisciplinaridade com expressão plástica, os alunos em grupo criaram as ilustrações para os respetivos parágrafos e digitaram o novo texto produzido no *story jumper*, ferramenta tecnológica que permite criar um livro *online*, potenciando interesse nos alunos pelo mundo digital articulado com a escrita. É de salientar também a interdisciplinaridade com estudo do meio na medida em que a mestranda construiu tridimensionalmente uma fábrica de palavras, questionando os alunos acerca de infraestruturas e as funções das mesmas, assim como, interdisciplinaridade com cidadania e filosofia para crianças valorizando e enfatizando a importância da palavra e a liberdade de expressão e comunicação.

Ainda na área curricular de português, recorrendo à obra literária “Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama” de António Torrado do livro “Teatro às três pancadas”, recomenda para o 4.º ano de escolaridade, esta foi trabalhada com os alunos durante três dias, nos momentos destinados a esta área curricular e teve por objetivos a interação discursiva e o texto dramático. Apoiada em Reis e Adragão (1992), a mestranda antes da leitura da obra realizou a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do texto

dramático fazendo uma previsão das suas características. Durante a leitura, os alunos tinham por tarefa a confirmação dos elementos característicos desta tipologia textual, onde, numa fase posterior, em diálogo orientado os alunos consolidaram e desvendaram as características do texto dramático num guião de leitura.

Num segundo momento, foi realizado uma articulação com o dia anterior, relembrando o excerto da obra já trabalhado e visualizado um vídeo promocional do teatro em questão, seguido de uma leitura integral da obra com a participação de todos os alunos, tendo sido atribuídas personagens para a leitura. Articulando com expressões e com os encarregados de educação, os alunos realizaram adereços característicos das personagens da obra “Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama” de António Torrado. No último dia de exploração da obra, a mestrandia destaca a realização da dramatização da mesma com jogos dramáticos de linguagem verbal e não-verbal adequados às personagens em questão, articulando com expressão dramática.

Nesta mesma área curricular foi trabalhada a obra “O beijo da Palavrinha” de Mia Couto, obra também recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). Esta obra, à semelhança da anterior, também foi acompanhada por um guião de leitura, no entanto, este foi articulado criativamente com a exploração proposta no manual do aluno. Num primeiro dia como motivação a mestrandia permitiu aos alunos a visualização de um vídeo sem som. Posteriormente, foi realizado um momento de reflexão conjunta acerca das perceções dos alunos do pequeno vídeo e daí partimos para a leitura do primeiro excerto da obra onde os alunos acompanhavam as ilustrações das mesmas projetadas no quadro interativo, aproximando também as ilustrações do aluno, para que este as valorize como produção artística (Amor, 2008). Por entusiasmo dos alunos foi pedido à mestrandia a leitura do segundo excerto, esta refletiu na ação e considerou oportuno.

No dia seguinte, como os alunos já tinham realizado as questões do guião correspondentes ao segundo excerto da obra, a mestrandia procedeu à sua correção e posterior realização de um *brainstorming* do que já conhecíamos da obra. Posto isto, foi realizada pela mestrandia a leitura do último excerto da obra e a realização de *poster* coletivo para afixação na sala de aulas com a família de palavras e o campo lexical da palavra mar, fazendo assim uma articulação integrada do conhecimento explícito da língua (Pereira, 2001).

No último dia de abordagem à obra literária, partindo do *poster* como motivação, foi realizada uma leitura expressiva da obra integral e posterior conclusão do guião de leitura. No final, foi desenvolvido um diálogo emotivo em que a mestranda colocou uma questão a todos os presentes na sala de aula e ouviu atentamente cada resposta individualizada (Hohmann & Weikart, 2011). A questão “Se tivesses de viajar numa palavra qual seria?” originou um diálogo muito emotivo por parte dos alunos e dos adultos presentes sendo uma questão que apelou aos sentimentos e levou a turma a uma reflexão mais intimista, onde o tema foi tratado com respeito. Este permitiu à mestranda aceder a informações particulares de cada aluno num ambiente de reflexão e de conhecimento dos outros.

No que concerne à área de matemática, numa atividade a mestranda produziu um material matemático o “comboio dos números” que utilizou em dois dias e refletindo, num momento pós-ação este material foi sem dúvida um recurso importante para a esquematização do aprendizado do aluno, uma vez que tornou a sua aprendizagem abstrata em algo concreto e observável. Deste modo, a mestranda utilizou o material para a consolidação da classe dos milhares de milhão e, conseqüentemente, para a construção de um novo conceito o “bilhão”. Desta forma, iniciou a aula com um jogo de lançamento de dados e leitura de um número composto pelos nove algarismos resultantes dos lançamentos aleatórios, seguindo para doze e quinze algarismos. Esta leitura foi realizada por ordens e por classes consolidando e construindo novos conhecimentos. O material com que a mestranda construiu o comboio era plastificado e permitia a escrita do número nas janelas que correspondiam às ordens, facilitando a posterior limpeza. Isto revelou-se positivo e permitiu aos alunos concretizar o seu pensamento, visualizar e acompanhar a leitura.

Outra atividade intitulada por “voando pelas frações”, prende-se com números racionais não negativos, nomeadamente números fracionários, onde a motivação um círculo fracionário com velcro construído pela mestranda. Este círculo levou a exercícios concretos de leitura, soma e subtração de frações por parte dos alunos, em grande grupo. Por forma a consolidar esta temática articulando com expressões, cada aluno com recurso à dobragem, colagem e recorte construiu o seu próprio círculo fracionário em folhas coloridas. É de salientar que o mesmo faz parte de uma panóplia de materiais estruturados adequados ao ensino da matemática no 1.º CEB.

No âmbito da geometria e medida, a mestranda realizou várias atividades das quais se destacou a utilização do programa *geogebra* e de algumas ferramentas do quadro interativo *interwrite*, nomeadamente, régua, compasso, transferidor e esquadro. É de salientar que para a utilização destes materiais digitais primeiro a mestranda teve de aprender as suas funcionalidades e o modo de utilização, para que, na ação, estes pudessem estar à disposição da turma ajudando na construção de conhecimentos. Para tal, com estas ferramentas e programa em específico, a mestranda levou os alunos à construção de conhecimentos matemáticos como ângulos adjacentes; ângulos geometricamente iguais; igualdade de ângulos; ângulos verticalmente opostos, entre outros, sendo realizada com a experimentação dos próprios alunos nas ferramentas supramencionadas.

É ainda de salientar a preocupação da mestranda em conhecer cientificamente os conteúdos que se propunha a trabalhar proporcionando aprendizagens nos alunos, tendo em mente que “a aprendizagem é um elemento da educação que interage com os outros quatro elementos: professor, conhecimento, contexto e avaliação”, assim a mestranda permitiu atividades significativas (Novak, 2000, p.25).

Nos exemplos de atividades e nas restantes realizadas em prática pedagógica foram utilizados diferentes materiais motivacionais tais como: vídeos, obras literárias, obras de arte, audição de músicas, mapas conceituais, nuvens de palavras, palavras cruzadas, sopas de letras, jogos de raciocínio, jogos gramaticais, programas específicos, materiais estruturados, objetos tridimensionais, entre outras estratégias, recorrendo a ferramentas tecnológicas e analógicas, tirando delas o melhor partido para a educação. Uma vez que, educar para a construção de seres críticos, autónomos, imaginativos e implicados numa sociedade em contante evolução requer uma grande variedade de estímulos (Ferreira & Santos, 2007).

REFLEXÃO FINAL

O percurso de formação de um profissional de educação representa um “vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). Nesta linha de pensamento, a presente metarreflexão mostra algumas características desse vaivém evidenciando no âmbito de prática pedagógica supervisionada, nos contextos de educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestranda. Neste sentido, esta reflexão apresenta-se como um espaço por excelência da emergência transversal de todo o processo vivenciado.

Assim, a mestranda em formação salienta a importância do percurso de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação que a acompanhou no quotidiano de prática pedagógica permitindo uma melhoria de práticas futuras. Como mestranda, acresce mencionar que assumi essa espiral cíclica e o caráter reflexivo de todo o processo formativo. A reflexão na, sobre e para a ação defendida por Schön (1982, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), e realizada quer individualmente, quer colaborativamente, permitiram um equilíbrio entre a prática e a teoria, na medida em que “(...) a teorização da experiência decorre da sua vivência, da reflexão que se faz sobre esta, à luz de conceitos teóricos que passam a ter um outro significado (...)” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). Isto desencadeou, na mestranda, a capacidade de espírito crítico sustentado, a visão de alternativas para melhorar práticas, a responsabilização e o compromisso (Dewey, 1933, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Deste modo, subentende-se que a reflexão esteve presente em todas as práticas educativas e foi narrada semanalmente num *portfolio* de formação individual, contribuindo para a ação praxeológica. Logo, “é através da reflexão, delimitada pela acção (...), que o profissional explicita as compreensões tácitas e revê as situações singulares e incertas” (Pacheco & Flores, 1999, p.18).

É ainda crucial apontar que todas as mudanças, oriundas de reflexões, foram encaradas como “um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assimiótica de uma excelência ainda maior”, permitindo solucionar e transformar realidades existentes (Hargreaves, 1998, p.279). Aliado à reflexão,

emerge a percepção e constatação de que a “(...) actividade do professor não se esgota dentro da sala de aula” (Pacheco & Flores, 1999, p.36) e deste modo, a mestranda participou e proporcionou interação com variados agentes educativos, incluindo outras diádes de estágio.

Como profissional de educação a mestranda tornou-se consciente, reflexiva e com um itinerário personalizado, pois teve formação de base que desenvolveu a sua capacidade de análise, de diagnóstico, de tomada de decisões, de adaptação e de autonomia, uma vez que aprendeu pela experiência e também pela reflexão sistemática sobre a experiência (Infante, Silva & Alarcão, 1996).

Efetivamente, a mestranda foi norteadada por um quadro teórico vasto e fidedigno, evidenciado no capítulo I, que permitiu problematizar questões emergentes da prática. Perspetivou-se assim, que a intervenção da mestranda residiu como já referido, no processo de observação, um pilar essencial a partir do qual se consegue copular as necessidades e interesses evidenciados nos alunos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Deste modo, em todo o processo destaco a reflexão sistemática que realizei acerca das minhas interações e ações, mas também saliento a relevância das reflexões conjuntas com a educadora, a professora cooperante, a assistente técnica, o par pedagógico e o/a docente supervisor(a) da Escola Superior de Educação, do Politécnico do Porto, pois a visão de outros atores educativos contribuíram para a construção de novos conhecimentos e permitiram o desenvolvimento de novas práticas e competências pessoais e profissionais da mestranda. Desta forma, o diálogo reflexivo esteve patente em toda a prática, permitindo um notório aperfeiçoamento da mesma, pois, “a colaboração em diálogo fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma” (Hargreaves, 1998, p.279).

Neste âmbito, deve salientar-se o papel fulcral da supervisão pedagógica, uma vez que a mesma possibilitou acompanhamento na hora de planificar, uma reflexão crítica participada e uma orientação e transformação das ações educativas, o que por sua vez potenciou a melhoria das práticas e desenvolvimento profissional da mestranda, criando “atmosferas de formação

e espaços de reflexividade favoráveis à consciencialização e problematização da acção profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.55).

Neste âmbito, o trabalho colaborativo propiciou um crescimento a nível pessoal e profissional, na medida em que contribuiu para a existência de uma maior capacidade de aprender a ouvir, construtivamente, a opinião dos outros. O trabalho colaborativo também permitiu o confronto das várias perspetivas dos agentes educativos implicados na ação, proporcionou um trabalho ainda mais enriquecedor e a equipa foi encarada como um “grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e colaboração” (Perrenoud, 2000a, p.89). Assim, a mestranda verificou o quanto é importante, nos dias de hoje, a partilha de experiências e a articulação com os pares para o desenvolvimento pessoal e profissional, já que “(...) ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Moita, 2000, p.15).

O ambiente de trabalho criado nos contextos de estágio assentou nos pressupostos mencionados como o socio construtivismo e possibilitou a criação de interações positivas, salientando-se a partilha e a reflexão entre todos os elementos, pois “reflectir com o outro representa uma estratégia potenciadora de transformação, que encara a educação como um dever, insistindo na ideia de que ninguém, se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro” (Ribeiro, 2011, p.581). Nesta linha de pensamento, considero que o estabelecimento de interações positivas consistiu num motor da aprendizagem quer pela criança, quer pela mestranda e restante equipa educativa, favorecendo a compreensão de identidades e possibilitando o sucesso da aprendizagem.

A par e passo com as relações supramencionadas importa ainda referir a relação e comunicação necessária com os encarregados de educação que se afigurou essencial, nos dois níveis educativos, mas mais evidenciada no contexto de educação Pré-Escolar com a ida de familiares à sala de atividades semanalmente. Esta relação estabelecida possibilitou compreender vantagens nas crianças assumindo a escola uma continuidade do seio familiar.

Ainda falando de relações destaco os agentes educativos para mim mais importante em todo este processo, nomeadamente as crianças que com a sua personalidade me cativaram e simultaneamente, se deixaram cativar, cada sorriso ganhou um significado e um mundo mágico foi possível. Tendo em

conta que a criança é “um ser com uma energia e um dinamismo próprios, que age a partir de interesses concretos, aprende as coisas do mundo de forma global (...) através das suas infindáveis capacidades e talentos” (Mendonça, 1997, p.26), a mestranda procurou criar condições para que as crianças fossem o centro de todo o processo educativo, proporcionando o desenvolvimento de atividades e projetos, tendo por base motivações intrínsecas evidenciadas. Para que tal fosse possível, foi necessário dar voz e escutar atentamente as crianças aferindo as suas necessidades e interesses. Isto permitiu construir a intencionalidade educativa e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas motivações, uma vez que a aprendizagem é mais significativa e eficaz quando os interesses dos alunos são tidos em conta. Contudo, afigura-se relevante mencionar o caráter flexível da planificação desses interesses, devendo “ajustar-se às circunstâncias e acontecimentos” do contexto, desencadeando ações significativas (Diogo, 2010, p.5).

De acordo com o exposto, acresce referir que “a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre (...)” (Guedes, 2004, p.2965), mas, sim orientá-lo e conduzi-lo à construção de conhecimentos por modo a que o aluno pense por si próprio construindo uma opinião pessoal e crítica fundamentada (Reboul, 1980, citado por Antunes, 2001). É neste sentido que o aprender do professor e o aprender do aluno estão intimamente ligados, tratando-se de um processo dinâmico e recíproco (Ferreira & Santos, 2007). Com ênfase, a aprendizagem foi proporcionada e centrada na criança, sendo estas o cerne do processo de ensino e aprendizagem, construtoras do seu próprio conhecimento, pois ser educador/professor é trabalhar com e para as crianças (Maia, 2008, Estanqueiro, 2010, Niza, 2012), porque “hoje em dia espera-se que o professor assuma um papel facilitador no desenvolvimento do pensamento do aluno”, proporcionando momentos de participação ativa (Morais & Medeiros, 2007, p.36).

Decorrente do exposto anteriormente, a mestranda considera que a formação de profissionais de perfil duplo, habilitado para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, apresenta um conjunto de vantagens devido à possibilidade dos mesmos aceder, às especificidades e similitudes entre os níveis educativos possibilitando, uma melhor articulação entre os mesmos. De facto, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o

universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p.78). Destacando então a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.ºCEB como algo positivo e de partilha entre docentes, quer de experiências e informações sobre cada criança, quer de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, que permitam adaptações equilibradas e harmoniosas, sendo possível dar-se uma “(...) resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expetativas se intensificam” (Hargreaves, 1998, p.277).

Finalizando, a mestranda considera que a prática pedagógica foi fomentadora da construção de um conjunto de competências evidenciadas ao longo do presente relatório de estágio. No entanto, este caminho percorrido, até então, constituiu o primeiro passo de formação e assume-se a necessidade de investir futuramente em autoformação. Na verdade, “tal como qualquer ser humano, o professor deverá evoluir, e não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no início de carreira” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.92), pois o desenvolvimento profissional inicia-se quando o professor inicia a sua carreira e prolonga-se pelo seu percurso profissional ao longo da vida. Neste sentido, “esta perspectiva concebe os professores, simultaneamente, enquanto aprendentes e enquanto professores, equacionando-os nas lutas contra as incertezas que acompanham” (Morais & Medeiros, 2007, p.27).

Efetivamente, um profissional de educação apresenta-se sempre incompleto e fica a certeza de que a formação já adquirida pela mestranda constituiu apenas a primeira etapa de um longo caminho a percorrer cheio de aquisição de conhecimento, de transformação e de crescimento profissional. Por isso, mostra-se essencial continuar com uma postura investigativa e reflexiva, procurando atualização e adaptação aos desafios, tendo consciência de que a aprendizagem ao longo da vida é indispensável “(...) para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios” (Decreto-Lei nº 240 de 30 de agosto de 2001). É ainda de referir que o papel do professor/educador já evoluiu, e com certeza sofrerá mais alterações ao longo do tempo acompanhando a evolução das crianças e da sociedade em que se inserem. Em suma, a análise retrospectiva final resulta num sentimento de desenvolvimento pessoal e profissional, com um balanço positivo de todo o processo de ensino e aprendizagem, pois, “aprender a ser

professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções” (Arends, 1995, p.14). No entanto, a mestranda realça a sua formação inicial, enquanto impulsionadora do desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e emocionais na educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB. Estas apresentam-se em constante evolução alargando o espectro de conhecimento teórico e prático. Neste sentido, torna-se imprescindível apostar em formação contínua, aspeto salvaguardado pelo Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Publicado em *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.
- Alarcão, I. (cord.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alcará, A. & Guimarães, S. (2007). *A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional*. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2007). *Infância, escola e novas tecnologias*. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, (orgs.) (2000). *As TIC na educação em Portugal – concepções e práticas*. Porto: Porto editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (2007). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2008). *Didáctica do Português*. Lisboa: Textos Editores.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- APEI (Associação de Professores de Educação de Infância) (2007). *Redescobrir Vigostsky*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Araújo, S. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa*. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp.29.74).Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arfwedson, G. Malpique, M. Lima, M. & Haglund, S. (1983), *Dentro e fora da aula – Problemas da Orientação Pedagógica*, Editora: Edições Afrontamento: Porto.

- Assembleia Geral das Nações Unidas, (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Acedido a 14 dezembro de 2015 disponível em <http://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaração.html>.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Borrás, L. (dir.) (2002), *Manual de Educação Infantil – Recursos e Técnicas Para a Formação no Século XXI*; Vol.1 – o educando, a escola. Setúbal: Marina Editores.
- Boutinet, J. (1990). *Antropologia de Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes*. In: Damon, W. & Lerner, R. (orgs.) *Hand book of child Psychology, vol.1: Theoretical models of human developmental*. New York: John W: ley, 1998. P. 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Parte Alegre: Artes Médicas.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1997). *Construtivismo em Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Canavarro, J. (1999). *Ciência e sociedade*. Coimbra: quarteto editora
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Carr, W. (1999), *Una teoria para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensocial no desempenho de crianças em creche*. Braga: Universidade do Minho

- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação Escolar*. Volume 2. Porto Alegre: Artmed.
- Collins, J. (2004). *Saúde do Bebê e da Criança*. Porto: Civilização.
- Cornélis, F. (1995), *Uma Educação Europeia – A Caminho de Uma Sociedade que Aprende*, Editora ERT: Paris.
- Correia, E. (2002). *Textos Pedagógicos – Avaliação das aprendizagens – o novo rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2003), *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais-Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Damasceno, A.M., Mercado, L. & Abreu, N. (orgs), (2007). *Formando o professor pesquisador do ensino medio*. Algoas: editora edufal.
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e Revelando seus benefícios*. Sem local: Editora UFPR.
- Daniels, N. & Hendrickx, J. (2014). *Tecnologias digitais no desenvolvimento de competências chave*. Sem local: Programa de aprendizagem ao longo da vida.
- Dell’isola, A. (2012) *Mentes Brilhantes – como desenvolver todo o potencial do seu cérebro*. Editora: Universo dos livros, São Paulo.
- Delors, J. Al-Mufti, L. Amagi, I. Carneiro, R. Chung, F. Geremek, B. Gorhan, W. Kornhauser, A. Manley, M. Quero, M. Savané, M-A. Singh, K. Stavenhagen, R. Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. & Vilar. A. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: ASA Editores.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- 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*. Porto: Porto editora.
- Fernandes, D., Cardoso, A., Santos, C. & Leite, E. (2012). *Vivenciar e registar em contexto matemático no jardim- de-Infância*. (I. Didática, Ed.) (pp. 77 – 103). *Desenvolvimento Curricular e Didática*.
- Ferreira, C. (2008). *A Metodologia de Trabalho de Projecto na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. In J. Ferreira; A. R. Simões

- (Org.). *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Lisboa: AFIRSE/ Secção Portuguesa.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. (4.^aed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P. (2015-2016). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto
- Folque, M. (2012). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciências e a Tecnologia.
- Fonseca, V. (1999). *Aprender a Aprender – a educabilidade cognitiva*. (2.^aed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Formosinho, J. (2001). Prefácio de Loureiro, Carlos, (2001). *A docência como profissão*. Porto, Edições ASA.
- Formosinho, J.; Lino, D.; Niza, S. (Org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, Catherine Twomey. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget Horizontes Pedagógicos.
- Gardner, H. (1994). *A criança Pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed editora
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gaspar, T. (org.) (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à voz*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Sem local: Casa da Leitura.
- Gomes, J. (2010). *Acreditar no Futuro*. Portugal: Texto Editores, LDA.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia* (VII). Lisboa: Editorial Verbo.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann M. & Weikart, D. (2009), *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann M. & Weikart, D. (2011), *Educar a Criança* (7.^aed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infante, M., Silva, M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino – Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão, *et al.*, (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, (pp.151-170). Porto: Porto Editora.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais – guia prático para a mudança positiva*. Porto: Asa Editores.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kahlmeyer-Mertens, R.; Fumanga, M; Toffano, C. & Siqueira, F. (2007). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa – linguagem e métodos*. Rio de Janeiro: FGV.
- Katz, L. & Chard S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Koller. S. (Org.). (2004). *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leal, S. (2009). *Ser Professor...de Português: Especificidades da Formação dos Professores de Língua Materna*. Açores: Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores. Acedido a 15 de janeiro de 2016 disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c92.pdf> acedido a 28 de janeiro de 2016.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar a aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. & Lopes, A. (org) (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições Asa.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ª edição). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL – Edições Afrontamento.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar – dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, I. (coord.), (2009). *Despertar para a Ciência – atividades dos 3 aos 6*. Ministério da educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Coleção Ensino Experimental das Ciências - Explorando objetos... flutuação em líquidos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Editores ASA.
- Matos, J. (coord.) (1995). *Modelação matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, M. (2012). *Reuniões de Pais e Trabalho com Famílias*. Sem local: Cadernos de educação de infância 97.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto editora.
- Mendonça, A. (1997). *Projeto de pesquisa - A formação de Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil*. Departamento de Educação da Puc-Rio.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Cadernos do CRIAP n.º 31. Porto: Edições ASA.

- Moita, M. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. (2.^a ed.), (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Moniz, M.M.T (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de ciências da Educação – Universidade dos Açores, Portugal.
- Monteiro, R. (2012). *A Aprendizagem Cooperativa como Estratégia de Ensino na Ação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: sem editora.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morais, J. (1997). *A arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Niza, S. (2012). «Editorial», *Escola Moderna*, n.º 43 (5.^a série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano – Edições Técnicas.
- Oliveira – Formosinho, J & Araújo, S. (2008). *A construção social da moralidade: a voz das crianças*. In Oliveira – Formosinho, J. (org.) *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira, M. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar* (pp.45-54). In Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R. & Moreira, M. (2014). *Entre o Amor e o Ódio – Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil*. Sem local: Revista Teias n.37
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008) *A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante* in Máximo-Esteves, Lúcia, (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto editora

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ªedição). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma Práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.& Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto editora.
- Papalia, D. Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O Mundo da criança*. EUA: McGraw Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2001). *Para uma didáctica textual – tipos de texto / tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2000a). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000b). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à Ação*. São Paulo: Artmed Editora.

- Piaget, J. (1991). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, A., Meireles, F. & Cambotas, M. (2008). *História da Cultura e das Artes (3.ª Parte)*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Pombo, O. Guimarães, H. & Levy, T., (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (CIDIne).
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1997). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Proença, J. (1997), 1º Painel: *A Escola e o Mundo do Trabalho* in Conselho Nacional de Educação, *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Lisboa: CNE
- Quadros-Flores, P. Escola, J. & Peres, A. (2009). *A tecnologia ao serviço da educação: praticas com TIC no 1.º ciclo do ensino básico*. In VI conferência internacional de TIC na Educação – Challenges (pp.725-726). Universidade do Minho: Braga.
- Ramos, M. & Valente, A. (2011). *Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar*. *Da Investigação às Práticas*, I (2), 2-16.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). *Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2011). *Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em*

- Supervisão. In J. Silva, F. Vieira, C. Oliveira, J. Morgado, J. Almeida, M. Moreira, M. Melo & P. Alves (org.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp.579-589). Minho: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (2014-20165). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto
- Roldão, M. (1994). *O pensamento Concreto da Criança: uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). *A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas*. In Roldão & Marques, (2000). *Inovação, currículo e formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves I. (org.), (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sancho, J. (2006). *De tecnologias de la información y comunicación a recursos educativos*. In Sancho (org.), *Tecnologias para transformar la educación* (pp.15-49). Madrid: Ediciones Akal.
- Santiago, R. (2000). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*. In Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.27-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (1994). *Área Escola/Escola Desafios Interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, Bryan, Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Escolas que aprendem*. São Paulo: Artmed.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2007). *Brochura do PNE - O ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2000). *Formar educadores para a diferenciação curricular e para a equidade uma preocupação da universidade dos Açores*. In Roldão, M. & Marques, R. (coord.) (2000). *Inovação, currículo e formação* (pp.89-98). Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1998). *Psicologia educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto com “Pedagogia de Fronteiras”. Da Investigação às Práticas, I* (3), 8-20. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, I. & Ávila, C. (orgs), (2008). *Profissão Docente: Novos sentidos, Novas perspectivas*. Campinas – São Paulo: Editora Papirus.
- Vilar, A. (1994), *Currículo e Ensino – para uma prática Teórica*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6^a edição). Porto: ASA Editores.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa, (2016). *1.º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido a 10 de março de 2016 disponível em: <http://www.aepap.edu.pt/site/index.php/oferta-educativa/ensino-basico/1-ciclo>.
- Alves, S. (2011). *Da arte de ler ao ler com arte – A leitura em diferentes formas de expressão*. Consultado a 27 de abril de 2015. Disponível em: repositorio-aberto.up.pt/btstream/10216/57317/2/87117.pdf.
- Amarante, D. (2009). *Literatura Nonsense: um gênero para crianças, mas só para crianças?* Acedido em 4 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=43:literatura&id=348:literatura-nonsense-um-genero-para-criancas-mas-so-para-criancas&Itemid=70
- Bivar, A. Grosso, C. & Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H. & Morais, J. & Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Coutinho, A. & Santos, S. (2015). *Pode um Museu ser um Jardim? – Obras da Coleção de Serralves*. Sem Local: Sem Edição. Acedido a 22 de maio de 2015, Disponível em: http://www.serralves.pt/documentos/servico_educativo/DossierPodeMuseuJardim.pdf
- Cristo, I., (2008). *Embalados! No Trabalho Colaborativo: Um estudo de caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 7 de novembro de 2015 disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1270/1/19110_ulfc091296_tmDMCristo.pdf.
- Damião, H. & Festas, Isabel, (Cord. pedagógica) (2013). *Programa de matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

- DEB, (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (4ª edição)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 – *Consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*. Diário da República, 1.ª série - n.º126, de 2 de julho de 2012, pp.3340-3364.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 – *Assume no seu programa a educação como fator determinante para o futuro do País, tendo como principal objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar*. Diário da República, 1.ª série - n.º129, de 5 de julho de 2012, pp.3476-3491.
- Decreto-Lei n.º 147/97 – *Define o número de crianças por sala de educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º133, Série I-A de 11 de junho, pp. 2828-2834
- Decreto-Lei n.º 240/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º201, Série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575
- Decreto-Lei n.º 241/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º201, Série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575
- Decreto-Lei n.º 3/2008 – *Promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino*. Diário da República 1ª Série- n.º 4 de 7 de janeiro de 2008, pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 – *Define o regime de autonomia dos agrupamentos de escolas*, de Diário da República, 1.ª série – N.º79 – 22 de abril de 2008,
- Decreto-Lei n.º 80/1999 – *Define a participação dos encarregados de educação*, de Diário da República, 1.ª série – N.º63 – 16 de março de 1999.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 – *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, da avaliação e dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e*

- secundário*. Diário da República, 1.^a série - n.º131, de 10 de julho de 2013, pp. 4013-4015.
- Despacho normativo n.º 17-A/2015 – *Estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos, dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 2.^a série - n.º185, de 22 de setembro de 2015, pp. 27388-(2) -27380-(110).
- Direção-Geral da Educação, (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Acedido a 6 de março de 2015, disponível em: http://plataforma2014mais.cidaads.org/wp-content/uploads/gravity_forms/4-aa6d10bd37a8c901aea931cb386d29f1/2015/02/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Acedido a 4 de dezembro de 2015, disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Junta de Freguesia (2014). *Equipamento*. Acedido a 8 de outubro de 2015 disponível em www.jfaguassantas.pt/fregusias/equipamento/
- Lei n.º46/1986 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º237, Série I de 14 de outubro de 1986, pp. 3067-3081.
- Lei n.º5/97 – *Lei-quadro da educação pré-escolar*. Diário da República n.º34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp.5572-5575
- ME/DEB. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo Estudo do Meio*. 4ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meireles, M. & Rodrigues, A. (s.d.). (coord.). (sod). *Campanhã – Monografia*. Acedido a 28 de março de 2015 disponível em <http://www.j-f.org/monografia>
- Morais, M. (2012). *Interações na Escola*. Acedido a 17 de dezembro de 2015 disponível em http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/18_Helena_Ribeiro_Morais_web.pdf
- Projeto Educativo, (2012-2015). Acedido a 27 de outubro de 2015 disponível em <http://www.secundario.maiadigital.pt/NR/rdonlyres/5EA3F848-D70A-4AAF-A740-E1A8455C067A/o/ProjetoEducativo.pdf>

- Saint’Pierre, T. (2015). *Densidade*. Acedido a 12 de outubro de 2015, disponível em: http://web.ccead.pucrio.br/condigital/mvsl/Sala%20de%20Leitura/conteudos/SL_densidade.pdf.
- Silva, A.; Nascimento, E.; França, E.; Freire, F.& Nunes, J. (2012). *Densidade e flutuação dos objetos: práticas e movimentos epistêmicos em uma sala de aula de ciências*. In *XVI Encontro Nacional de Ensino de Química e X Encontro de Educação Química da Bahia*. (pp. 1 – 12). Acedido em 13 de março de 2015 disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m9wt4FKXiwmJ:www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7782/5673+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>.
- Silva, S. & Aranha, M. (2005). *Interação Entre Professora e Alunos em Sala de Aula com Proposta Pedagógica de Educação Inclusiva*. Acedido a 17 de dezembro de 2015 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n3/v11n3a05.pdf>

AN

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

março 2016

