

Mariana Boanova Raposeiro Matos de Sousa

## **Relatório de Estágio**

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

Mariana Boanova Raposeiro Matos de Sousa

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro*

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Marques de Sá*

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

## **AGRADECIMENTOS**

Reconhecendo que as interações pessoais são importantes para a aprendizagem, é essencial nomear as pessoas que foram um enorme apoio nestes primeiros passos da minha longa caminhada pela Educação, dirigindo-lhes os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais e à minha irmã pelo incansável apoio, disponibilidade e compreensão mas, acima de tudo, por terem sido o meu pilar em todas as decisões e por terem incentivado a tornar o meu sonho realidade.

Ao meu querido Gil Moreira, obrigada pela paciência, compreensão e força nos momentos mais frágeis; por me relembrares a toda a hora o que consegui alcançar com as minhas capacidades.

Ao meu melhor amigo Jorge Teixeira tenho a agradecer a paciência e o apoio incondicional aos diversos “socorros”, porque um amigo não se nega nas alturas mais difíceis.

Às crianças da EPE e à educadora Manuela sou grata por todo o carinho, pelas aprendizagens e pelos momentos inesquecíveis que partilhámos. Estou ainda agradecida aos alunos do 1.º CEB e ao professor Rui, por todas as aprendizagens adquiridas, pelo apoio e pelo envolvimento ao longo do período de estágio.

Aos professores da Escola Superior de Educação-Politécnico do Porto (ESE-PP), em especial às supervisoras institucionais, Professora Doutora Deolinda Ribeiro e Professora Doutora Susana Sá, obrigada pelos ensinamentos, pela escuta, pela partilha, pela disponibilidade e pelo apoio, que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por último, mas igualmente importante, devo um agradecimento às minhas colegas e amigas de curso, Alícia Araújo e Sara Branco, e ainda ao meu par pedagógico, Catarina Alves, pela constante partilha, pela cooperação e pelo carinho em períodos menos positivos do meu percurso académico.

Obrigada a todos por me ajudarem a evoluir, espero que continuem a fazer parte da minha apaixonante caminhada!

## RESUMO

O presente relatório tem como intuito refletir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, a sua experiência e os conhecimentos adquiridos em resultado da prática pedagógica supervisionada desenvolvida ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo deste mestrado.

Ao longo da prática, a ação da mestranda foi orientada pela metodologia de investigação-ação, constituída por várias etapas cíclicas e articuladas (observação, planificação, ação, reflexão e avaliação) numa perspetiva socio construtivista. Esta estratégia possibilitou a planificação de atividades adequadas às características específicas de cada grupo. Para isso foi indispensável adotar uma atitude profissional indagadora, de caráter investigativo e crítico-reflexivo, que permitiu agir intencionalmente em cada situação, procurando atender às necessidades e interesses de cada criança.

A mestranda desenvolveu a sua forma pessoal de pensar e agir no decorrer da sua prática baseando-se em quadros teóricos e concetuais, visando uma diferenciação educativa e uma colaboração profissional e reflexiva.

Em suma, os estágios desenvolvidos nos dois níveis educativos promoveram a edificação de uma postura profissional reflexiva e investigativa que favoreceu a tomada de decisões em contexto de prática. Neste contexto, foram reafirmadas competências profissionais e pessoais e abriu-se caminho para uma formação ao longo da vida, essencial para um docente generalista.

**Palavras-chave:** Educação, Investigação-ação, Socio construtivismo, Profissional generalista



## **ABSTRACT**

This report aims to provide a reflection on the personal and professional development of the author. It also details the experience and the knowledge obtained as a result of the monitored teaching practice performed in Pre-school Education and Primary Education over the course of the Master's degree.

During the practice, the student worked under the research-action methodology, which was divided into several cyclic and organised stages (observation, planning, action, reflection and assessment). This strategy allowed for the planning of activities tailored to the specific features of each group.

Therefore, it was essential to adopt an inquisitive professional attitude, with an investigative, critical and reflexive character. It enabled an intentional action in every situation, considering the needs and interests of the children.

The student developed her own manner of thinking and acting in her practice, basing her actions in theoretical and conceptual frameworks in order to provide educational distinction, as well as a professional and reflexive cooperation.

All in all, the internships from both educational levels have promoted the creation of a reflexive and investigational professional attitude, which favoured the decision-making in the practice.

Besides consolidating some professional skills, this work paved the way for a long term training, crucial for a generalist teacher.

**Keywords:** Education, Research-action, Socioconstructivism, Generalist professional





## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVIACÕES	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	5
1. Nos dois níveis educativos	5
2. Na educação pré-escolar	17
3. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
CAPÍTULO 2 – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
1. A Instituição Educativa	29
2. O Ambiente educativo na Educação Pré-escolar	32
3. O Ambiente educativo no 1.º CEB	38
4. Similitudes e contrastes na EPE e no 1.º CEB	44
5. Metodologia de investigação	48
CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	51
1. Os primeiros passos de uma caminhada pela EPE	51
2. Um passo em frente na caminhada pelo 1.º CEB	64
REFLEXÃO FINAL	80
Bibliografia	87
Normativos legais e outros documentos	92



## **LISTA DE ABREVIACÕES**

- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família  
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular  
CMP – Câmara Municipal do Porto  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
DL – Decreto-Lei  
DN – Despacho Normativo  
EPE – Educação Pré-Escolar  
ESSE-PP – Escola Superior de Educação-Politécnico do Porto  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar  
PAA – Plano Anual de Atividades  
PT – Plano de Turma  
PE – Projeto Educativo  
PEA – Projeto Educativo de Agrupamento  
PEI – Programa Educativo Individual  
PCG – Projeto Curricular de Grupo  
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada  
TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária  
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação  
UC – Unidade Curricular  
UAM - Unidade de Apoio à Multideficiência  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), parte integrante do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). De acordo com as orientações previstas no Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, este curso confere habilitação profissional para a docência nos dois níveis educativos.

Assim, considerando que a PPS constitui uma componente da formação da mestranda, procurou-se sempre obter um desenvolvimento pessoal e profissional, capaz de prepará-la para um perfil profissional adequado e progressivamente autónomo. A mestranda usufruiu de aulas teórico-práticas, aulas de seminário e estágio, que permitiram o diálogo e a discussão acerca de diversos conteúdos indispensáveis para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, contribuindo ainda para a consolidação de um quadro teórico e concetual mais complexo, que serviu de base para a ação da mestranda.

Em resultado desta aprendizagem espera-se que a mestranda, tendo por base a experiência durante a prática, os conteúdos e as problemáticas trabalhadas na UC, seja capaz de mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais, e ainda de investigação nas práticas pedagógicas. A mestranda deve ser capaz de mobilizar conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática. A mesma deve construir uma atitude profissional reflexiva e agir de forma consciente, sustentando-se na observação e na reflexão sistemática sobre, na e para a ação. Espera-se que a mestranda planifique e avalie a ação de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens

integradas das crianças, fomentando o desenvolvimento de relações positivas, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica e materiais diversificados face a uma geração multimédia (Ribeiro, 2014-2015; Flores, 2015-2016).

Ao longo de todo o percurso formativo existiu sempre uma enorme colaboração, sobretudo, com a díade de formação, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais. A reflexão entre pares e grupos permitiu a tomada de decisões mais conscientes e fundamentadas, devido ao confronto de diversas opiniões, melhorando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem e o processo formativo da formada.

O presente documento pretende descrever o percurso formativo da mestranda, numa perspetiva reflexiva, crítica, integradora e articulada, evidenciando o desenvolvimento dos objetivos mencionados anteriormente. Neste percurso, as crianças foram o centro das ações a desenvolver, tendo sido promovida uma educação baseada no socio construtivismo de forma diferenciada e flexível.

Desta forma, a estruturação do Relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas perspetivas teóricas comuns relativas aos dois níveis educativos, sendo explicitados diversos conceitos essenciais para a compreensão do processo de formação do educador e do professor. Posteriormente apresentam-se os pressupostos teóricos e legais específicos de cada nível educativo, estruturados em dois subtítulos referentes à EPE e ao 1º CEB. No segundo capítulo expõe-se a caracterização da instituição de estágio, da turma, da organização e gestão do tempo e do espaço de cada nível educativo, bem como a metodologia de investigação desenvolvida ao longo do percurso formativo. O terceiro capítulo diz respeito à descrição, análise e reflexão das principais atividades desenvolvidas na

EPE e no 1º CEB, os resultados obtidos e o impacto das ações nas aprendizagens das crianças. Por fim, surge uma reflexão final em que a mestranda aborda um conjunto de potencialidades e constrangimentos respeitantes ao percurso pessoal e formativo.

Por último, importa salientar que este trabalho corresponde à fase final de uma etapa intrínseca a um percurso formativo inacabado, uma vez que o profissional de educação deve encarar todos os momentos formativos numa perspetiva de melhoria e de atualização, recordando que exerce uma profissão que requer formação ao longo da vida.





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

O primeiro capítulo pretende detalhar os principais fatores contributivos para o quadro teórico e legal que serviu de base para a prática pedagógica na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. A prática deve ser sempre sustentada por uma teoria que fundamente as ações do educador/professor, de modo que “a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas” e que o profissional aja com base numa “prática sustentada na teoria e não (...) derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 63).

Em primeiro lugar, o presente documento aborda as perspetivas teóricas comuns relativas aos dois níveis educativos, explicitando diversos conceitos essenciais para a compreensão do processo de formação do educador e do professor. Posteriormente apresentam-se os pressupostos teóricos e legais específicos de cada nível educativo dividindo-se em dois subtítulos, primeiramente, referentes à EPE e posteriormente ao 1.º CEB.

### **1. NOS DOIS NÍVEIS EDUCATIVOS**

Na sociedade contemporânea, o sistema educativo tem sofrido algumas alterações, fator que impede o professor/educador de centralizar o seu trabalho na transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos, privilegiando, ao invés, uma construção de

conhecimento dinâmica que contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Neste sentido, os professores/educadores devem “mudar as suas concepções mais tecnicistas e acríticas para concepções mais abertas e flexíveis de cariz crítico-reflexivo.” (Santos, 2007, p. 205). Esta abordagem é promotora de respeito pelo outro e pelas suas ideias, de diálogo e de livre troca de opiniões, permitindo assim formar cidadãos críticos e que se empenham na sua transformação gradual (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 5).

Em Portugal, o desafio permanente é produzir “uma educação de qualidade, regulada pelo desenvolvimento dos valores culturais e éticos, como princípios básicos ligados ao significado de liberdade e cidadania” (Santos, 2007, p. 204). A escola, tratando-se de um ponto de partida para as culturas profissionais “implementarem inovações pedagógicas avançadas ou para melhorar as aprendizagens dos alunos” (ibid, p. 210), tem a responsabilidade de contribuir para essa qualidade.

O professor/educador deve ser capaz de se relacionar com cada aluno, respeitando as suas diferenças, ter uma atitude crítica, reflexiva e construtiva, e ainda ser um agente de promoção de sentimentos e valores. Desta forma, os alunos têm mais condições para aprender e são incentivados também a respeitar os seus pares. De salientar que deve ainda criar condições para que os alunos se sintam motivados utilizando estratégias alternativas, correndo riscos e desafios para proporcionar aprendizagens significativas (Coll et al., 1999).

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 3), o sistema educativo português desenvolve-se em torno de estruturas e ações diversificadas executadas por iniciativa de distintas instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas. A mesma legislação aborda a organização da EPE e do ensino básico, descrevendo os objetivos destes dois níveis educativos

que visam a concretização do “direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (ibid, n.º 2).

Segundo Estanqueiro (2010), um dos objetivos fulcrais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que crianças não constroem o saber apenas com base no que o educador/professor lhe transmite. Têm também um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e participam no seu processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida.

O educador/professor é crucial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que tem a função de facilitar a atividade mental dos alunos que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem. Como tal, entende-se a aprendizagem como um conceito polissémico, mas revela-se um processo de construção de significados que atribui sentido (Scheerens, 2004) e o ensino como a ajuda necessária para criar as possibilidades da produção ou da sua construção (Freire, 1996). Deste modo, se o docente for capaz de estimular as funções de um aluno que se encontram num processo de amadurecimento, na designada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), irá contribuir para o seu desenvolvimento. A ZDP consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais aptos (Vygotsky, 1999).

O docente age como mediador no processo de ensino e aprendizagem, constituindo “um guia para a compreensão, alguém que

ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (Bruner, 2000, p. 12), ou seja, tem função de estabelecer a ligação entre dois polos de conhecimento: o saber e o aluno (Roldão, 1999). Esta mediação exige do professor o domínio do conhecimento: científico, didático-pedagógico, curricular, contextual e pessoal (no sentido de conhecer o aluno); mas acima de tudo exige a conjugação de todas as dimensões “num saber em ação integrador que se traduz na condução de cada situação de ensino” (Roldão, 2010, p. 10).

No que diz respeito ao perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, importa fazer referência ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que preconiza um perfil baseado em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade; e por fim, desenvolvimento profissional ao longo da vida. Os objetivos do docente devem ser o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e da autonomia dos educandos e estimulação da participação na escola e na elaboração de projetos integrados no contexto da mesma. Também o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, define “os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência”, estipula as diversas funções do professor e do educador, em particular a conceção e o desenvolvimento do currículo, que se servem da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e dos projetos, construindo aprendizagens integradas. O decreto refere ainda a integração do currículo, em que o educador mobiliza conhecimentos e competências no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo. Por seu turno, o professor promove a aprendizagem de competências com vista a uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa.

Moreira (2007) ao debruçar-se sobre o perfil do docente afirma que o saber do educador/professor consiste na formação contínua, essencial ao progresso do seu saber profissional, sustentada em diversos documentos oficiais e distintas normativas. Este conhecimento constitui-se como um “mecanismo de acção capaz de gerar mudança da prática docente, propícia à construção e concretização de atuações pedagógico-didáticas que atinjam as finalidades da educação escolar” (ibid, 2007,p. 236). Contudo, a formação inicial não basta para formar um docente, ou seja, “não se deve pretender que o professor adquira o conhecimento de uma forma total, acabada e definitiva, (...) deve desenvolver potencialidades para o seu crescimento profissional” (Flores, 2000, p. 43) e adotar uma atitude crítica e reflexiva.

Neste sentido, o docente deve, portanto, assumir-se como um contínuo formador em constante aprendizagem, atualização e aperfeiçoamento. Para tal, necessita de recorrer a metodologias e estratégias com fundamentação adequada ao contexto escolar em que está inserido.

Enquanto exerce a sua atividade, o educador/professor é também um gestor do currículo, que se trata de um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). O processo de construção e desenvolvimento deste instrumento é interativo, implicando “continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem” (Pacheco, 1996, p. 20). Considerando que a escola tem um papel fulcral ao nível da decisão curricular, os agentes educativos precisam de trabalhar em conjunto na reelaboração do currículo visando a sua adequação ao contexto e a resposta às necessidades de cada um dos alunos (Leite, 2010). Neste

âmbito, os agentes educativos devem ter em conta que uma das funções da escola é auxiliar os alunos na organização e reconstrução daquilo que já sabem, usando os instrumentos apropriados das diversas áreas curriculares (Alonso, 2000). Face ao supracitado, o currículo deve ser ajustado, adaptado e modificado conforme o público-alvo a que se destina. Por isso, é crucial flexibilizá-lo consoante o contexto para a garantir uma educação moldada às especificidades individuais e contextuais (Serra, 2004).

Simultaneamente, a gestão do currículo exige uma diferenciação a vários níveis, tendo em conta a diversidade sociocultural, étnica, linguística e pedagógica dos alunos em causa. Neste contexto, diferenciar significa definir percursos e tomar opções curriculares distintas em função dos objetivos pretendidos. O currículo deve ainda ser flexível em termos de estrutura e processos, que devem ser estabelecidos de forma aberta e em consideração de um quadro referencial que defina as aprendizagens que são pessoal e socialmente necessárias (Roldão, 1999).

Numa perspetiva integrada, o currículo e o próprio conhecimento são mais acessíveis e significativos para os alunos, possibilitando uma maior expansão e aprofundamento da compreensão de si próprios e do seu mundo. O ensino integrado diz respeito a qualquer momento educativo que se reflete numa articulação dos saberes curriculares, ou seja, à diversidade de áreas curriculares em articulação umas com as outras (Pombo, Guimarães & Levy, 1993). Esta integração pode concretizar-se, por exemplo, ao nível das unidades didáticas, que constituem uma planificação organizada num tempo determinado que inclui uma sequência de aprendizagens onde todos os conteúdos estão inter-relacionados, estabelecendo um fio condutor entre todas as atividades a desenvolver (Gonzalo, 1997).

Esta filosofia educativa é benéfica para os docentes adotarem um papel ativo na decisão da organização curricular e do seu desenvolvimento. O educador/professor deve, assim, identificar os interesses, as necessidades e as dificuldades dos alunos para proceder a um adequado ajustamento curricular. A abordagem do currículo deve ser efetuada numa perspetiva investigativa e de experimentação, sendo os docentes estruturadores e construtores do currículo, e não somente meros utilizadores do mesmo (Alonso, 1994).

Conforme o explanado, é possível afirmar que a educação deve ser sustentada numa perspetiva construtivista, sustentada por Piaget: o aluno é o elemento central dessa interação, que por seu turno lhe permite construir o seu próprio conhecimento com base em aprendizagens significativas, segundo a sua interação com o mundo físico e social (Coll, et al., 1999; Formosinho, 1998). A aprendizagem curricular deve orientar-se pelas conceções prévias dos alunos para promover a integração, a modificação e a incorporação de novos conhecimentos, de forma intencional (Coll, et al., 1999). Neste sentido, o docente deve estar atento ao conhecimento prévio dos alunos para se servir deles como instrumentos de leitura e interpretação dos novos conteúdos e, assim, construir aprendizagens significativas. Consequentemente, o aluno reestrutura e reorganiza os seus esquemas mentais no momento da aprendizagem, sendo auxiliado pelo professor a compreender e a concretizar o objetivo da tarefa (ibidem). A integração de novas informações com o conhecimento existente é um processo cognitivo que Piaget designa por assimilação, ou seja, quando as crianças adquirem novas aprendizagens, utilizam os conhecimentos prévios para que as novas experiências se tornem compreensivas. O conhecimento prévio é reestruturado para que a nova experiência se

acomode ao novo esquema, sendo esta mudança, que ocorre na estrutura mental da criança, designada de acomodação.

Mais tarde com o socio construtivismo, Vygotsky (1999) veio acrescentar que a natureza humana só pode ser entendida quando se considera o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Esta teoria enfatiza a autonomia e a aprendizagem do aluno, que abrangem diversos fatores como as interações holísticas estabelecidas no processo de desenvolvimento com os outros e com o meio. A atuação na ZDP torna-se pertinente para a aprendizagem significativa e construtiva do aluno, no qual o docente incentiva a resolução de problemas observando as suas ações autónomas, devendo propor atividades que permitam a sua evolução (Vygostky, 1999). Apesar de apresentarem algumas diferenças, as perspetivas construtivista e socio construtivista convergem na concetualização do indivíduo como elemento ativo na estruturação das suas aprendizagens, partilhando ainda conceitos no que diz respeito à construção e revisão dos esquemas mentais por parte dos discentes, que permitem elaborar um processo de co construção do conhecimento. Neste âmbito, o relacionamento com outros tem o potencial de desencadear novos processos de assimilação, acomodação e modificação de conhecimentos no aluno.

Por outro lado, a perspetiva ecológica de desenvolvimento humano de Brofenbrenner defende que o indivíduo é influenciado pelas características do contexto em que se insere, isto é, “só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p. 33). De acordo com esta perspetiva, o ambiente é de extrema relevância para o processo de desenvolvimento de um sujeito, englobando inter-relações entre vários contextos que Brofenbrenner sistematizou numa hierarquia de quatro níveis abrangentes: o microssistema, o mesossistema, o



exossistema e o macrosistema. O grau de proximidade do sujeito em relação a cada um destes níveis dita o quão direta é a experiência de aprendizagem, em que o nível mais afastado implica uma vivência indireta mas capaz de influenciar as condições de desenvolvimento do indivíduo (ibidem).

Em suma, o desenvolvimento de uma criança é influenciado pela existência e confluência de vários contextos e de interações (ibidem). A perspectiva socio construtivista contribuiu para uma visão de criança como um elemento imerso num contexto social e cultural, que participa ativamente na construção das suas aprendizagens e que constrói o conhecimento através das interações sociais. A criança é entendida como um agente que procura o saber e que atua com outros elementos para a construção de significados socialmente partilhados tendo consciência das suas próprias estratégias de aprendizagem, sendo capaz de as aplicar a novos problemas e contextos. Assim, ao longo da prática da mestrandia as aprendizagens foram baseadas em princípios que orientam esta perspectiva, adaptadas às necessidades e interesses dos alunos estimulando para aprendizagens significativas que conduziam à descoberta, ao desafio e à construção situando o aluno como sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento e aprendizagem. A mestrandia ainda apoiou a sua prática na interpretação da experiência humana de forma integrada baseando a sua metodologia em suportes de investigação-ação, como será explanado no próximo capítulo deste documento.

A mestrandia salienta umas das metodologias que, hoje em dia, são utilizadas cada vez mais nos dois níveis educativos, o trabalho de projeto, cujo objetivo é responder a um problema que tenha surgido no contexto, com enfoque social, e que tenha suscitado o interesse de todos os intervenientes do grupo (Vasconcelos 2011, p. 9). Trata-se assim de

uma metodologia que envolve trabalho de pesquisa, tempo de planificação e intervenção de forma a responder aos problemas encontrados. O trabalho de projeto visa a resolução de problemas reais e pertinentes, sendo que cada criança contribui para o desenvolvimento do projeto coletivo, uma vez que estas são sujeitos participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem abordados desenvolvendo assim aprendizagens significativas (ibidem, 2011). Através desta metodologia a criança é vista como alguém capaz e competente, um investigador ativo e motivado na pesquisa e resolução de problemas e na construção das suas próprias aprendizagens.

Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto é constituído por várias fases, sendo a primeira a definição de um problema ou tópico/tema de interesse e que desperte curiosidade na criança. A segunda fase diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho, no qual as crianças organizam, selecionam e refletem sobre o que pretendem em concreto. A terceira fase é a execução, e inclui a participação ativa das famílias, dos parceiros educativos e da comunidade escolar. A quarta etapa refere-se à divulgação e avaliação do projeto. A divulgação é a fase da socialização do saber, partilhando o trabalho com as salas da EPE, do 1º CEB, o agrupamento, a família e a comunidade envolvente, que vai ser realizada em diversos momentos como reuniões, conversações em grande grupo, exposições, entre outros. Na avaliação compara-se os acontecimentos prévios com os conhecimentos novos que adquiriram e reflete-se o espírito de colaboração e cooperação durante todo o processo. Ainda é importante salientar que as fases anteriormente referidas podem não ser sequenciais, ou seja, "entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento,

dinamismo e descoberta” (idem, 2011, p.17). Desta forma, pode-se dizer que o trabalho de projeto promove metodologias de trabalho ativas e construtivistas, que garante o “direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Oliveira-Formosinho, Gâmboa, Formosinho &Costa, 2011, p. 72).

A mestranda considera crucial focar sobre a prática pedagógica supervisionada, uma vez que foi fulcral no percurso formativo dos dois níveis educativos, de forma a alcançar uma melhoria nas suas aprendizagens enquanto futura profissional de educação. Para tal, a supervisão deve ser efetuada por um professor mais experiente e informado que tem funções específicas, nomeadamente as de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar (Vieira, 1993), de modo a ser capaz de fornecer informação pertinente e atualizada ao formando que orienta. Para além disso, deve conseguir problematizar o saber e a experiência, estimular e encorajar o formando a assumir uma postura reflexiva e crítica e fazer sugestões, motivando determinadas ações do formando. O supervisor tem ainda a função de avaliar o formando, ou seja, emitir um juízo de valor acerca do processo desenvolvido no seu sentido formativo. Desta forma, o supervisor deve incentivar “uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que promova o desenvolvimento de professores responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.15).

É neste sentido que a colaboração profissional é crucial, pois a colaboração entre docentes estimula para a solução de problemas e dificuldades, aumentando as oportunidades de partilha e aprendizagem, reflectindo-se numa melhoria da execução de tarefas (Hargreaves, 1998), proporcionando o desenvolvimento do conhecimento

profissional e uma maior eficácia do desempenho docente (Roldão, 2010).

A colaboração não tem de se focar apenas nos atores da escola, mas alargada a toda a comunidade educativa, proporcionando uma continuidade e coerência das intervenções educativas (Alonso, 2002), como estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Anexo IV, n.º1), que refere que “o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”.

É neste contexto que a formação profissional de carácter colaborativo e “de natureza reflexiva e indagatória, assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e consequente” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44), estimula a compreensão de uma realidade complexa e em constante mudança. Neste sentido, surge as práticas pedagógicas supervisionadas, que dizem respeito ao “acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar” (Sá-Chaves, 2000, p. 124) e que se focam na aprendizagem do indivíduo em formação, promovendo o questionamento e a reflexão em todas as fases do ensino, antes, durante e depois do ato pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2002). A mestrandia defende, tal como Alarcão e Canha (2013, p. 48) que a colaboração implica “confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências” e acreditar que com o outro é possível de ir mais além. Ao longo das práticas, nos dois níveis educativos, houve práticas colaborativas, o que foi bastante benéfico para o seu percurso formativo, uma vez que havia partilha de responsabilidades, de ideias, de materiais, de decisões. A reflexão cooperada contribuiu para a problematização de questões emergentes da prática, potenciando uma orientação e o alcance de respostas que possibilitava a transformação de

atitudes e entendimentos, com vista a melhorar o desenvolvimento das práticas. Desta forma, após as PPS havia sempre uma reflexão colaborativa entre a díade e a tríade, no qual se obtinha a “criação de atmosferas de formação e espaços de reflexividade favoráveis à consciencialização e problematização da acção profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 55). A PPS contribuiu assim para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, o que envolve a mobilização de conhecimentos úteis para a prática profissional.

Seguidamente serão explanados os pressupostos teóricos e legais específicos de cada nível educativo, que sustentaram o processo formativo da mestranda, dividindo-se em dois subcapítulos, primeiramente, referentes à Educação Pré-escolar e posteriormente ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

## 2. NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As premissas da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar indicam que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Esta normativa reforça a importância da Educação Pré-escolar enquanto etapa fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, contribuindo com um espaço se

constroem as aprendizagens de modo a “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (ME/DEB, 1997, p. 18).

Em Portugal, as crianças ingressam em estabelecimentos de EPE aos três anos de idade, onde permanecem até poderem integrar o ensino básico (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 3.º). A frequência da EPE não é obrigatória, cabendo às famílias a decisão de integrar as crianças nos estabelecimentos de ensino, para favorecer a sua educação (idem, alínea 2). As instituições, por sua vez, têm um papel direcionado ao desenvolvimento da criança, de forma a proporcionar atividades educativas e de apoio à família (idem, alínea 3). Cabe também à família, no âmbito da Educação Pré-escolar, participar nestas atividades e nas reuniões e associações que possam existir, para desenvolver uma relação cooperativa com o educador e toda a comunidade educativa (idem, Capítulo II, artigo 4.º); a articulação com a família tem efeitos na educação pré-escolar e por isso tem de ser promovida. O educador tem a responsabilidade de favorecer a participação familiar estabelecendo relações de “efectiva colaboração com a comunidade” (ME/DEB, 1997, p. 23).

A EPE não procura compensar o meio familiar nem substituir-se a ele, mas toma-o como ponto de partida, tendo em conta as culturas de que as crianças são provenientes. Esta consideração permite estabelecer pontes entre as origens das crianças e os conhecimentos culturais que têm de apreender para conseguir aprendizagens significativas (ibidem).

As atividades desta valência são planeadas e planificadas pelo educador de acordo com os interesses e necessidades das crianças, não existindo um programa predefinido. Todavia, existem Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar disponibilizadas pelo Ministério de Educação (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho, que pretendem ser “um conjunto de princípios

para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática”, conduzindo assim, o processo educativo a desenvolver com o seu grupo de crianças (idem, p. 13). Assim, distinguem-se três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão/Comunicação que se divide em três domínios (domínio das expressões, domínio da linguagem e abordagem à escrita, domínio da matemática) e Área de Conhecimento do Mundo, que integram “as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (ibid, p. 14).

As OCEPE servem também para aproximar o trabalho do educador de infância ao do professor do 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que este último orienta “os educadores na procura de mecanismos que facilitam a continuidade e apoiam a transição entre os dois patamares educativos.” (Serra, 2004, p. 70). Isto significa que, se os docentes tiverem conhecimento do que existe em comum entre os dois níveis educativos, o sucesso nas crianças é favorecido quando estas ingressarem no 1.º ano de escolaridade. Se o educador e o professor fizerem um trabalho de partilha e souberem articular ambas as valências, a continuidade educativa estará garantida. Embora esta articulação e continuidade educativa tenham impacto sobre crianças e docentes, não se pretende que a EPE se centre na preparação e iniciação para a escola, mas que integre a base do processo de educação ao longo da vida. (ibidem).

A definição de orientações programáticas não deve constituir, por si só, um referente de qualidade da prática na sala de aula, devendo o educador basear e reger a sua ação de acordo com modelos curriculares articulados com a sua conceitualização teórica. Spodek (2002, p. 25) afirma que os modelos correspondem a “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes

pedagógicas de um contexto”. Por conseguinte, podem ser entendidos como protótipos de estruturação, planeamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, em que o saber pragmático do profissional de educação deve também evidenciar-se.

Na EPE, existem modelos pedagógicos praticados com maior frequência, onde se destaca o modelo dos jardins-escola João de Deus, o modelo do Movimento de Escola Moderna, o modelo High-Scope, o modelo Reggio Emilia e a perspetiva de pedagogia geral conhecida por trabalho de projeto. Esta última é uma das mais comuns, sendo também utilizada na vertente do 1.º CEB. No contexto educativo em que a mestranda realizou a sua prática pedagógica, a equipa educativa não seguia um modelo curricular específico, orientando-se em vários modelos que incluíam princípios construtivistas, como o Reggio Emilia, o High-Scope e Movimento da Escola Moderna.

No modelo High-Scope, a observação é essencial e constitui a base na prática educativa. Um dos seus principais objetivos é a recolha de informações relativas às crianças, às suas necessidades e interesses, de forma a adequar estratégias e ações educativas. A este respeito, Oliveira-Formosinho (2013, p. 59) afirma que não existe “ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tem observação da criança como base para a planificação educativa”. Assim, a mestranda teve sempre em conta a observação que desenvolvia para refletir, planificar e avaliar, uma vez que, de acordo com as OCEPE, a observação constitui a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME/DEB, 1997, p. 25). Ainda no âmbito da abordagem High-Scope, o papel do adulto é “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 71), adotando estratégias de interação positivas. Este modelo pedagógico,



que estava presente no contexto educativo do estágio, tem ainda em conta a organização do ambiente educativo, particularmente os espaços e os recursos, que devem promover a participação ativa das crianças. No espaço frequentado pela mestranda, a sala do pré-escolar era organizada por diferentes áreas planeadas com o intuito de favorecer uma diversidade de opções, e conseqüentemente, favorecer a escolha das crianças.

Tendo em conta a importância concedida à concepção de criança, importa referir o modelo pedagógico de Reggio Emilia, em que a criança desempenha um “papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (idem, p. 100). Este modelo confere importância às relações, às interações e à comunicação entre crianças, professores, equipa educativa e família. Neste sentido, são valorizadas as inter-relações no processo de aprendizagem, em que o conhecimento resulta de uma construção pessoal e social. No contexto em que participou a mestranda, o trabalho desenvolvido com as crianças era exposto na sala de atividades e no *hall*, o que tinha diversos objetivos. Por um lado, registavam-se as experiências e os projetos realizados, valorizando o trabalho das crianças e contribuindo para o seu sentimento de concretização; por outro lado, as famílias tinham a possibilidade de observar o desenvolvimento de cada criança e de acompanhar o decorrer das atividades ao longo do ano. Neste modelo, é de salientar um aspeto marcante: a ligação que as crianças tinham com a cultura da cidade, fruto da localização da instituição. A equipa da instituição em causa fez um bom aproveitamento das potencialidades dos serviços educativos à disposição, assim as crianças estavam constantemente envolvidas em atividades e parcerias como museus, bibliotecas, jardins, centros de ciência, entre outros, o que também revela o interesse e o

incentivo por parte da família e da comunidade no sentido de criar novas oportunidades para as crianças.

O contexto educativo onde se inseriu a mestranda tinha também em conta o Movimento de Escola Moderna, em que a educação pré-escolar demonstrava determinadas condições essenciais; entre estas, o facto de o grupo ser heterogéneo, constituído por crianças com idades e capacidades diferentes. Esta configuração permitiu um enriquecimento da aprendizagem, tendo em conta que cada criança era auxiliada pelo próprio grupo e pela equipa educativa. Ao mesmo tempo, as crianças beneficiavam de um clima de expressão oral livre, em que todas as opiniões, experiências de vida e ideias eram valorizadas, sobretudo durante a partilha de vivências ou nas conversas que decorriam durante a manhã. Ainda de salientar que as crianças eram incentivadas a descobrir e a explorar diferentes materiais. Características deste modelo são também comuns no 1.ºCEB, no qual foram utilizadas durante a prática pedagógica da mestranda.

Por último, relativamente ao processo de avaliação na educação pré-escolar, o educador deve avaliar segundo uma perspetiva formativa desenvolvendo-se “num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular nº 4/2011 de 11 de abril), não avaliando só a sua intervenção, mas também os processos educativos adotados, o ambiente educativo e o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grande grupo (Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001, artigo 3º, capítulo II). Deste modo a avaliação revelou-se um guião da prática educativa, permitindo ao educador rever e adequar as suas acções, reformulando a prática de forma a adequar os objetivos para o desenvolvimento do grupo de crianças. A avaliação “realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para

o educador” (ME/DEB, 1997, p. 27). Deste modo, as crianças deste grupo estavam familiarizadas com conversações após as atividades de forma as avaliar, apontando os seus pontos fortes e fracos e o que melhorar, sentindo-se, assim, as crianças parte do processo de avaliação e planificação. Os trabalhos realizados pelas crianças e ainda os registos das atividades experimentais permitiram uma reflexão sobre os mesmos e por isso, foram também fontes de avaliação com as crianças.

### 3. NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em Portugal, o 1º CEB é universal, obrigatório e gratuito, tem duração de quatro anos e as crianças ingressam neste ensino a partir dos cinco anos de idade, ou seja crianças que completem os seis anos entre 16 de Setembro, se tal for requerido pelo encarregado de educação (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 6.º). De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (idem, artigo 8.º, n.º 1), o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas. É de salientar que o 1º CEB deve certificar uma formação geral a todas as crianças que garanta “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (idem, artigo 7.º, alínea a)).

Tal como existe as OCEPE no pré-escolar, no 1ºCEB, o professor deve orientar-se pelos Programas das distintas componentes curriculares, que têm vindo a sofrer constantes reformulações e atualizações e as

Metas Curriculares, onde constam clarificados os objectivos programáticos, estabelecidos pelo Ministério da Educação referindo possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular para as diferentes áreas, devendo essa escolha variar de acordo com o grupo de crianças, a idade, o ano de escolaridade, o contexto e o meio onde estão inseridas. O currículo realiza-se em planos de estudo elaborados em concordância com as matrizes curriculares. De acordo com a matriz curricular do 1.º CEB, as componentes curriculares do 1.º ano são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Decreto-Lei (DL) n.º 139/2012 de 5 de julho, capítulo I, artigo 2.º).

O professor deve então conhecer e compreender os referentes documentos reguladores no sentido de incluir nas suas planificações, de forma estruturada e coerente os conteúdos, objetivos e competências a adquirir pelas crianças. No momento de planificação deve ainda ter-se em consideração a pertinência e exigência da diferenciação pedagógica valorizando todos os alunos na sua individualidade sociocultural e heterogénea, bem como os que apresentam necessidades educativas especiais (Resendes & Soares, 2002). O professor deve criar atividades apropriadas às dissemelhanças individuais “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, artigo 3.º).

De acordo com a visão de Tomlinson & Allan (2002, p.14) a diferenciação pedagógica é a “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, (...) em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes”, ou seja não quer dizer que se proponha tarefas diferentes para cada aluno, mas que uma

gestão flexível e adequada ao que se vai propor ao aluno, permitindo que os alunos consigam entender o processo de aprendizagem, sendo esse significativo e motivador. Na perspectiva da mestranda, o professor deve ter uma atitude flexível e sensível, uma vez, que cada aula é diferente e as atividades devem ser ajustadas dependendo dos estilos de aprendizagem dos alunos, possibilitando a que todas as crianças tenham uma participação ativa no seu processo de desenvolvimento, pois “cada um tem êxito conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 24).

Importa ainda fazer referência à articulação curricular exigindo do professor a planificação de atividades baseadas numa interligação entre as opções programáticas e curriculares, os conteúdos e os objetivos a trabalhar (Torres, O' Cadiz, & Wong, 2003), uma vez que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado” (idem, p. 117). Pela perspectiva da mestranda, este trabalho interdisciplinar permite o aprofundamento da relação existente entre a teoria e a prática, possibilitando adotar uma postura mais crítica, criativa e responsável. Assim, ao longo da prática a mestranda promoveu a articulação didático-pedagógica estimulando melhorias nas conceções do currículo e estratégias de ensino criativas e desafiadoras para os alunos, o que se concluiu uma maior motivação na aprendizagem dos alunos. A mestranda tendo noção que este tipo de atividades, principalmente organizadas em grupo ou pares, originava algumas distrações e perturbações, arriscava em planificá-las, porque observava nos alunos um melhor aproveitamento e vontade em realizá-las.

Para as mesmas ações educativas deve ainda ter-se em conta o uso de materiais/recursos enriquecedores e estimulantes da aprendizagem. As

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem e devem ser, também, fonte de enriquecimento didático e exploração de conteúdos curriculares, por forma a alcançar os objetivos propostos nos documentos oficiais e reguladores da prática do docente. Os alunos de hoje, ao terem acesso a múltiplas fontes de informação e comunicação existentes em casa e/ou na escola, possuem competências e conhecimentos diferenciados da geração anterior, uma vez que possuem uma cultura diferente, vivendo segundo novos valores e padrões sociais. Deste modo, a escola não pode viver desligada desta realidade, pois deve reconhecer o lugar que as TIC ocupam no dia-a-dia das crianças e as potencialidades educativas destas tecnologias. A inclusão das TIC na escola não se deve remeter a um simples estatuto de substituição dos meios tradicionais como o quadro negro ou o manual escolar, mas sim um papel activo de mudança na forma como se ensina, como se aprende na sala de aula, uma vez que as TIC quando bem aplicadas e utilizadas na educação “promovem resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação” (Flores, 2011, p.97). Na opinião da mestranda a utilização das TIC provocou uma melhoria nas suas ações e na sua própria formação ao diversificar as possibilidades estratégicas de aprendizagem dos alunos, o que contribuiu para se atingir aprendizagens significativas, desafiantes e motivadoras para as crianças. Contudo, não substituiu as actividades de manipulação e exploração de objectos e situações concretas, uma vez que estas são fundamentais na aprendizagem do aluno.

No que diz respeito à avaliação, o professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem.”

(DL nº 241/2001 de 30 de agosto, capítulo II, anexo nº2). Assim, a avaliação deve ser um reflexo do processo educativo adotado, exigindo competências essenciais como o facto de saber o que avaliar e de que forma recolher os dados necessários, escolhendo os instrumentos e técnicas mais adequadas à situação.

Segundo o DL nº139/2012 de 5 de julho, a avaliação compreende três modalidades, sendo estas avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica deve ser feita no início do ano de escolaridade, no qual fornece ao professor informações necessárias para a superação das dificuldades de aprendizagem e a fundamentação das estratégias de diferenciação a adoptar, no qual o professor titular de turma realizou para perceber as necessidades e interesses das crianças e detetar dificuldades para melhor criar estratégias de ação para as solucionar (Ribeiro, 1999). A avaliação formativa é contínua e sistemática, ocorrendo ao longo do processo de ensino e aprendizagem, recorrendo a diversos instrumentos de recolha de informação permitindo obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens (Cardinet, 1986). No desenrolar da prática educativa, as fichas de trabalho e de registo, as grelhas de avaliação e as fichas de consolidação realizados eram utilizadas, intencionalmente, de forma a perceber se os objectivos tinham sido adquiridos. A avaliação assume um carácter formativo, procurando tornar o aluno agente ativo da aprendizagem tomando consciência do que conseguiu, das dificuldades e como poderá ultrapassá-las. É de salientar, que durante a semana, no final das aulas, era sempre feito um diálogo entre os alunos com *feedbacks* do professor e das estagiárias sobre o empenhamento, a participação e o comportamento de cada um nas atividades realizadas ao longo do dia, que tinha como primordial objetivo fazer com que os alunos se auto avaliassem diariamente para se aperceberem das dificuldades que

tiveram nesse dia. O grande desafio para construir novos caminhos é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, compartilhado e autonomizado no processo de ensino e aprendizagem (Ramos, 2001), pois, assim estaremos a formar cidadãos conscientes, críticos, reflexivos, ativos e autónomos.

A avaliação sumativa é realizada no fim de um processo de aprendizagem, ou seja é um juízo global sobre as aprendizagens alcançadas pelos alunos, tendo como objetivo a classificação e a certificação (DL n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 26º, ponto 1). De acordo, com Perrenoud (2000) não basta observar o aluno ou observar com atenção, mas também “saber determinar, interpretar e memorizar momentos significativos”. A avaliação das aprendizagens envolve atividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permite ao professor confirmar se o aluno adquiriu os conhecimentos, por isso foi necessário ao longo do estágio usar diferentes instrumentos e técnicas, referidas anteriormente, para poder perceber se essas competências estariam adquiridas ou não. No entender da mestranda, a avaliação foi uma mais valia na prática, uma vez que foi um instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível da planificação, da tomada de decisões e da construção de novas aprendizagens ao longo da prática educativa.

Concluído este capítulo, passar-se-á ao capítulo seguinte, no qual a mestranda apresentará a caracterização dos contextos educativos onde desenvolveu as práticas pedagógicas dos dois níveis educativos e a metodologia de investigação usada no seu percurso de formação.



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

Este segundo capítulo pretende realizar uma caracterização do contexto educativo, no qual a mestranda desenvolveu as práticas pedagógicas nos dois níveis educativos, seguido de uma descrição dos pilares de educação de cada nível educativo e posteriormente das similitudes e contrastes dos mesmos nas duas valências. Por fim, ainda salienta a metodologia de investigação usada no seu percurso de formação.

### **1. A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

O significado e a adequação do trabalho do docente dependem, em parte, da consciência que este tem sobre o meio envolvente da sua escola e agrupamento. Para melhor compreender esta situação, e no âmbito do presente documento, a mestranda recorreu a documentos de registo dos dados observados, tais como o guião de observação, o Projeto Curricular de Grupo (Pré-escolar) e o Plano de Turma (1º ano do 1º CEB), a partir dos quais foi possível inferir relativamente a objetivos e parâmetros de observação previamente e intencionalmente definidos.

A Prática Pedagógica Supervisionada na EPE e no 1.º CEB foi desenvolvida num Jardim de Infância e Escola do 1º CEB de um

agrupamento na cidade do Porto. A maioria da população desta zona geográfica pertence à classe média ou média-alta, mas existe ainda uma parte pertencente à classe média-baixa, geralmente habitante de bairros sociais. No que diz respeito às habilitações literárias e às atividades profissionais, foi possível constatar que esta é uma população bastante diversificada. Na zona geográfica onde a instituição está inserida existe uma vasta oferta de equipamentos culturais, o que contribui para a bagagem cultural da população residente e se revela um fator adjuvante ao ensino neste local.

A instituição é composta por 16 turmas, das quais 14 são do 1º ciclo (quatro do 1º ano, três do 2º ano, três do 3º ano e quatro do 4º ano) e os restantes dois grupos são do pré-escolar, compostos por 25 crianças cada, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. De entre os recursos existentes destacam-se ainda a Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), existindo duas salas devidamente equipadas para crianças com necessidades educativas especiais (NEE), a biblioteca escolar (integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares) e uma horta pedagógica. Ao nível das infraestruturas, existe a sala de informática e a sala de atendimento aos encarregados de educação, o refeitório com cozinha e despensa e seis casas de banho (três destinadas a adultos, duas para crianças do pré-escolar, uma reservada aos alunos do 1.º CEB e duas para crianças com NEE). De referir ainda os dois recreios, um reservado ao pré-escolar e outro para toda a comunidade, e os gabinetes de coordenação, de educação especial e de apoio educativo.

As instalações da instituição incluem dois edifícios, num deles situa-se o gabinete da direção, as salas de aulas e de pré-escolar e a cantina. O outro engloba a sala da unidade de apoio à multideficiência, uma sala de professores, três salas do 1.º ciclo e uma biblioteca. Existem ainda dois

recreios com uma casa de banho para cada género. O espaço exterior era amplo, incluía zonas verdes, chão cimentado e uma zona coberta.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição é constituída por uma coordenadora de estabelecimento. Para o 1.º CEB, a instituição inclui uma coordenadora de departamento, 28 professores e dez assistentes operacionais. No pré-escolar existem duas educadoras de infância, duas assistentes operacionais e duas assistentes técnicas (uma para cada sala). Ainda é constituída por uma professora bibliotecária e ainda oito estagiários do Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB da ESSE-PP com participação ativa em três dias por semana (de quarta a sexta-feira).

A abordagem adotada nesta instituição privilegiou a construção do saber e do desenvolvimento da criança, graças à integração de conteúdos de diferentes áreas, nas atividades e projetos desenvolvidos. Assim, foi possível levar à prática as linhas orientadoras da ação propostas nos diferentes âmbitos: Regulamento interno, Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), Projeto TEIP “Despertar Saberes”, Plano Anual de Atividades (PAA) e Projeto Curricular de grupo (PCG).

Através da observação não participante e participante tornou-se possível caracterizar a turma dos dois níveis de ensino em que a mestranda esteve em prática, o espaço, os recursos, o tempo, interações, similitudes e contrastes e, similarmente, tomar conhecimento de metodologias de investigação enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente.

Seguidamente serão explanados a caracterização dos pilares de educação de cada nível educativo primeiramente, referentes à EPE e posteriormente ao 1º CEB e por fim as similitudes e contrastes dos mesmos nas duas valências.

## 2. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O grupo do pré-escolar era constituído por 25 crianças com distribuição de género equilibrada. As 13 meninas e os 12 meninos, no entanto, tinham idades bastante diferentes na faixa entre os três e os seis anos: há cinco crianças de três anos, oito de quatro anos, nove de cinco anos e três de seis anos.

Considera-se relevante referir que uma das meninas do grupo tinha uma perturbação de desenvolvimento global, por isso usufruía de apoio de uma docente de ensino especial, mas deveria beneficiar de um Programa Educativo Individual PEI. A inclusão desta criança no grupo refletiu-se nas características do mesmo, por implicar uma sensibilização para a aceitação das diferenças e para o desenvolvimento do espírito de entreatajuda e cooperação.

Para a caracterização do grupo deve ainda ter-se em conta a frequência na instituição: 68% das crianças frequentava a instituição pela primeira vez, o que influenciava a dinâmica grupal. Ao nível da caracterização psicológica das crianças, é de referir que, segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, este grupo encontrava-se no estádio pré-operatório (dois aos sete anos). Neste grupo, era evidente a função simbólica, a maior parte das crianças demonstrava capacidade de utilização de símbolos ou representações mentais pela repetição de ações observadas em momentos anteriores, pelo uso da linguagem e do jogo simbólico. As crianças demonstravam ainda preocupar-se com terceiros e tentavam colocar-se na sua posição, embora as crianças mais novas apresentassem ainda algum grau de egocentrismo e, conseqüentemente, dificuldade em colocar-se no papel de outras pessoas. Detetou-se que a linguagem e comunicação deste grupo

estavam bem desenvolvidas, a fala era fluente e as capacidades de expressão e comunicação eram boas.

Relativamente à caracterização das famílias das crianças foram recolhidas informações em vários documentos que foram disponibilizados pela coordenadora cooperante e, a partir da sua análise, a mestranda constatou que do grupo, dezassete crianças viviam com o pai e com a mãe, quatro estavam institucionalizadas, três viviam apenas com a mãe, pois os pais estavam separados e uma tinha guarda partilhada. No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, a maioria dos pais apresentavam formação ao nível do Ensino Superior, sendo, 36% dos pais licenciados, 10 % possuíam mestrado, 2% eram doutorados e 2% detinham bacharelato. As habilitações literárias dos pais permitiam perceber que o meio sociocultural familiar era médio e até em alguns casos médio-alto.

No que diz respeito à organização do espaço, a sala 1 era constituída por áreas de interesse que incluíam “mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.66). A área do Jogo simbólico permitia à criança brincar individual e coletivamente, desempenhando assim um papel importante na socialização da criança. A observação efetuada no âmbito do trabalho descrito neste documento permitiu concluir que era a zona mais procurada e frequentada por este grupo. A área dos jogos e das construções era composta por diversos jogos entre os quais jogos de encaixe, puzzles, lego, dominós, jogos de associação, de classificação, de construção, de raciocínio lógico-matemático, e ainda outros construídos pela equipa com a colaboração das crianças, um processo que se revestia de grande potencial pedagógico.

A área da expressão plástica incluía materiais utilizados nas mais diversas atividades de cariz artístico, que constavam num armário,

arrumados num local de fácil acesso aos elementos do grupo. Nas paredes da sala de atividades e no *hall* de entrada eram colocadas as várias obras produzidas pelas crianças, como pinturas, registros e desenhos relacionados com as atividades e projetos em exploração. Para o desenvolvimento da linguagem oral, existia a área da biblioteca. Aqui, as crianças podiam observar e ler livros, simular a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvir histórias, inventar e escrever as suas próprias histórias (ME/DEB, 1997). No início de cada dia, as crianças reuniam-se na área de reunião de grande grupo: espaço mais isolado, no qual decorria o acolhimento, em que as crianças expunham os seus interesses, partilhavam ideias e colocavam questões. Esta zona era espaçosa e contemplava alguns recursos de suporte à rotina diária deste grupo, particularmente o quadro das presenças. A área das ciências era muito importante para este grupo de crianças: a sua curiosidade natural de alunos em idade pré-escolar era estimulada através do contato com novas situações de descoberta e exploração do mundo (ME/DEB, 1997). A área do computador localizava-se junto da área da casinha, sendo utilizado com frequência pelas crianças para a realização de jogos de associação, para a escrita de frases, palavras, títulos e poemas que eram também expostos na sala, e ainda para a pesquisa. No centro da sala ainda constavam duas mesas redondas e uma retangular com diversas cadeiras, para quando as crianças iam lanchar ou fizessem alguns trabalhos de expressão plástica e alguma demonstração de experiências, não sendo lugares fixos. Ao longo da sala tinham alguns placards para afixação dos trabalhos das crianças e mesmo não sendo suficientes as paredes da sala serviam para esse fim. Uma das paredes incluía cabides, devidamente identificados com o nome de cada criança, no qual colocavam o seu vestuário e as suas lancheiras.

No que diz respeito aos recursos humanos desta sala, esta tinha o privilégio de contar com duas assistentes: uma assistente técnica, responsável pelas atividades de animação e apoio à família, e uma assistente operacional. Tratava-se de um privilégio, porque nem todas as salas do pré-escolar tinham estes recursos, que eram uma mais-valia para o grupo e para a organização da equipa educativa, permitindo um melhor acompanhamento das crianças. A equipa incluía ainda a educadora do grupo e duas estagiárias do Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB da ESSE-PP. No quotidiano, a equipa organizava-se de forma articulada e colaborativa, tendo sempre em conta as necessidades e interesses do grupo e de cada uma das crianças, com vista a fomentar o desenvolvimento de todos os elementos do grupo, de acordo com uma pedagogia diferenciada e integradora.

A sala de atividades incluía, como é de esperar, diversos recursos físicos, e considerava-se, no âmbito do trabalho realizado, que estes estavam bem distribuídos no espaço; eram adequados e diversificados, estavam organizados por áreas de interesse e respondiam devidamente aos interesses e necessidades das crianças.

No espaço de reunião em grande grupo, existia uma manta impermeável e colorida, sendo este um espaço confortável e acolhedor, no qual as crianças se sentiam confortáveis. A área do jogo simbólico era constituído por mobiliário adequado para crianças, com dimensões apropriadas, como: a cama, o frigorífico, mesas, cadeiras e bancos e o armário de cozinha. Nesta área as crianças ainda podiam usufruir de materiais diversificados, que eram cruciais nas suas brincadeiras, como por exemplo: bonecas, roupas, peluches, comida de plástico, utensílios de cozinha, toalha de mesa, vassoura, apanhador, entre outros. Na área da biblioteca, o grupo podia usufruir de três sofás apropriados ao tamanho das crianças, confortáveis e em bom estado. Este espaço

também era constituído por mobiliário como o fantocheiro, uma estante para livros e um suporte para os fantoches. Na área dos jogos e construções, as crianças tinham acesso a diversos puzzles, jogos matemáticos de associação e classificação, jogos de memória, *tangram*, *cuisenaire*, ábaco, blocos lógicos, *polydon*, jogo de figuras geométricas, legos e ainda muitos outros. Relativamente à área da expressão plástica, esta era constituída por materiais diversos, como revistas, jornais, cartão, garrafas de água, pacotes de leite, embalagens de iogurte e rolos de cozinha e de papel higiénico, a materiais de pintura (tintas, pincéis, rolos de pintura de diversos tamanhos e feitios, aventais impermeáveis, cavalete, etc) e materiais de desenho e recorte (tesouras, lápis de cor, lápis de cera, marcadores e diferentes colas). A área do computador era constituída apenas por um computador, colocado numa secretária e duas cadeiras, o que permitia que podiam estar duas crianças nesta área ao mesmo tempo, ajudando-se na realização dos jogos. Na área da ciência, tinham ao dispor um microscópio, um binóculo, uma lupa e uns óculos de plástico e matérias para realizarem experiências simples. Na sala de atividades ainda estavam disponíveis materiais que podiam ser usados na expressão motora, como a macaca, os sacos (jogo dos sacos), jogo de *bolling*, entre outros.

Quanto à organização temporal da rotina diária, esta iniciava-se às 8:30h até às 9:00h com as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Entre as 9:00h e as 11:00h realizavam-se atividades letivas, fazendo primeiramente o acolhimento, no qual a equipa educativa recebia as restantes crianças e os pais na sala de atividades. Seguidamente, a conversação em grande grupo, em que as crianças dialogavam sobre diversas temáticas (o que acontecia no dia anterior, que tipo de atividades gostavam de desenvolver, entre outras), cantavam os bons dias e marcavam as suas presenças. E por fim a



dinamização de atividades desenvolvidas em grande/pequeno grupo ou individualmente que tinham em conta as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

Posteriormente fazia-se a higiene pessoal no WC da sala de atividades para as crianças irem lanchar nas mesas centrais da sala de atividades. Entre as 10:30h e as 11:00h ficavam na sala de atividades e brincavam livremente nas diversas áreas. A partir das 11:00h iniciavam de novo as atividades letivas até às 12:00h, no qual faziam a higiene pessoal para o almoço, momento acompanhado pela educadora, pelas estagiárias e pelas assistentes (técnica e operacional) para prestar auxílio às necessidades de desenvolvimento da criança durante o tempo de refeição. As crianças após irem almoçar, até às 14:00h usufruíam do tempo de recreio ao ar livre, no qual as assistentes acompanhavam as crianças no tempo de brincadeira.

Antes de dar o toque, as crianças faziam a higiene pessoal, para às 14:00h darem início às atividades letivas em grande, pequeno grupo ou individual e exploração das diferentes áreas da sala de atividades. Às 15:30h as crianças faziam de novo a higiene pessoal para irem lanchar e até às 18:30h realizavam as AAAF, no qual as assistentes acompanhavam as crianças no recreio e dinamizavam diversas atividades.

Importa ainda caracterizar a interação entre os diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Relativamente à interação entre educadora e crianças bem como estagiárias e crianças foram promovidas relações de afectividade, respeito, cooperação, incentivo e motivação. A educadora ouvia as crianças atentamente e estimulava a sua participação elogiando-as sempre que merecessem. No entanto, também sabia estabelecer o respeito e criar um ambiente calmo na sala de aula em situações menos positivas. Deste modo, a educadora estava

sempre atenta a cada problema que acontecia dentro ou fora da sala de aula, para assim poder ajudar na resolução do problema, o que demonstrava grande afeto e preocupação pelas crianças. A interação entre crianças, tanto na sala de aula, como nos diversos espaços da escola, era baseada em relações de afectividade, cooperação e entreatajuda. Normalmente ajudavam-se uns aos outros nas tarefas a realizar, ou no recreio quando acontecia algum problema vinham logo contar, sentindo necessidade de se protegerem. Na sala trabalhavam frequentemente em pares e em grupo, no qual partilhavam diversos materiais. Por vezes existiam conflitos entre alunos quando só existia um material ou objeto, sendo necessário, a intervenção da educadora ou das estagiárias consciencializando e refletindo com as crianças para as suas ações. A interação entre crianças e pessoal não docente revelava relações de respeito mútuo e afectividade interagindo com elas durante toda a rotina diária, uma vez que também acompanhavam as suas necessidades e problemas como a educadora e as estagiárias.

### **3. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CEB**

A turma do 1.º CEB era constituída por 20 alunos entre os cinco e seis anos de idade, dos quais 11 pertenciam ao sexo masculino e nove ao sexo feminino. Existia um aluno com NEE e três alunos com acesso ao apoio educativo.

O aluno com NEE apresentava um quadro de perturbação de desenvolvimento global associado a um atraso no domínio cognitivo e, particularmente, no domínio específico da linguagem. É de salientar ainda que era uma criança com dificuldades de concentração e de gestão

da frustração e tensão emocional em inter-relação e em relacionamento interpessoal com os pares e com adultos. Este aluno usufruía de PEI com adaptações curriculares (áreas específicas) e adequações ao processo de avaliação, beneficiava ainda de Terapia da Fala, de Terapia Ocupacional e tinha o apoio da professora de Educação Especial.

Através de uma avaliação diagnóstica realizada pelo orientador cooperante verificou-se que na generalidade, os alunos demonstravam estar ao nível das competências exigidas, embora se denotasse alguma imaturidade, nomeadamente ao nível das crianças com cinco anos. Após uma análise dos resultados da avaliação diagnóstica, verificou-se que os alunos manifestavam ritmo de trabalho aceitável, pois a generalidade dos alunos terminavam as tarefas no tempo previsto, salientando os casos de alguns alunos (R, G e R) que revelaram algumas lacunas, essencialmente ao nível do desenvolvimento da motricidade fina. De acordo com o orientador cooperante e com as diversas observações participantes e não participantes, no geral, os alunos revelavam falta de atenção/concentração e eram muito conversadores. Alguns tinham dificuldade no cumprimento de regras, nomeadamente fazer silêncio, colocar o dedo no ar antes de falar e sentar corretamente na cadeira, no entanto manifestavam boa integração em contexto escolar. No entanto, revelavam-se curiosos e motivados para aprender. De salientar que, na maioria, demonstravam interesse por atividades matemáticas, uma vez que estavam em bastante contato com diversos materiais que motivavam para a sua aprendizagem.

No que diz respeito à família dos alunos, importa dizer que a totalidade dos encarregados de educação diziam respeito a familiares diretos, sendo que as mães representavam 85% e os pais correspondiam aos restantes 15%. No que concerne ao nível socioeconómico dos encarregados de educação, os trabalhadores por conta de outrem

representavam a maioria em ambos os géneros, existindo ainda algumas situações de desemprego (neste caso, predominavam as mulheres), o que resultava num nível socioeconómico médio. Por outro lado, as habilitações literárias eram bastante boas, uma vez que a maioria dos pais concluiu o ensino secundário e alguns chegaram mesmo a obter formação superior.

A aprendizagem dos alunos estava sujeita ao espaço, aos recursos e aos materiais existentes, elementos que também condicionavam a atividade do professor no que diz respeito à planificação e à intervenção da ação junto da turma. A sala de aula não sofreu alterações significativas ao nível da organização, porque estava adequada às necessidades dos alunos, embora tenha beneficiado de um acréscimo nos materiais de apoio. Por conseguinte, a mestranda fará uma breve descrição e reflexão acerca da organização mais atual.

O espaço da sala de aula era suficiente para a prática pedagógica, embora seja limitado para execução de atividades de expressão dramática, expressão física e expressão plástica, bem como para a reunião dos alunos para a hora do conto. A sala era constituída por três filas em forma de U voltadas para o quadro branco, acrescidas de duas filas horizontais de quatro lugares no meio da disposição em U, também viradas para o quadro branco e para o quadro interativo. Embora se considerava que esta disposição era adequada, a disposição dos alunos foi alterada sempre que necessário em função dos seus comportamentos e das especificidades das atividades desenvolvidas, em particular o trabalho de pares e de grupo.

Os recursos físicos ao dispor da turma incluíam três armários, um ao fundo da sala e outro junto da entrada, utilizados para arrumação de manuais, de materiais didáticos e de capas de arquivo que continham os trabalhos de cada aluno. Existia ainda uma estante atrás da porta da

entrada que continha materiais de expressão plástica e livros literários, instrumentos para a dinamização da leitura que podiam ser utilizados em regime empréstimo domiciliário (não utilizado frequentemente por parte dos alunos, pois era uma estante bastante escondida e não muito apelativa). A sala dispunha também de um móvel de apoio ao fundo da sala para a colocação das caixas com os materiais de expressão plástica dos alunos. Na sala existiam dois quadros: um quadro interativo (que não era utilizado por impossibilidade de instalação do software, servindo apenas para projeções) e um quadro branco, bastante útil e prático para escrita e explicação de exercícios. Junto do quadro interativo situava-se a secretária do professor e, em frente desta, uma mesa com um computador com acesso à internet e um rádio para exercícios de audição. Os recursos informáticos eram suficientes para que a turma pudesse utilizar as TIC de forma suficiente e adequada.

As paredes do fundo continham placards suficientes para afixação dos trabalhos dos alunos, divididos pelas diferentes áreas (Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões). A parede da entrada incluía cabides para que os alunos colocassem o seu vestuário e as suas lancheiras, o que contribuía para a boa organização do espaço. A sala dispunha ainda de três grandes janelas que permitiam uma boa iluminação natural; todavia, a circulação de ar na sala era muito má: por vezes tornava-se sufocante e provocava mau estar.

Nesta sala, os materiais eram diversificados e encontravam-se em bom estado de conservação, utilizados com todo o cuidado e estavam adequados ao número de alunos da turma, permitindo responder às necessidades e interesses das crianças. Existiam materiais didáticos que permitiam a implementação de estratégias ativas e concretizadas na área da matemática, tais como as barras de *cuisenaire*, MAB, blocos lógicos, *tangram*, geoplanos e colar de contas. Com o objetivo de fazer

os alunos assumirem responsabilidades na sala de aula, a mestranda construiu com os alunos um cartaz com regras na sala de aula. Para responder à dificuldade de a turma cumprir normas de comportamento, procedeu-se à construção de uma tabela para registo semanal de comportamentos.

A nível dos recursos humanos, a turma dispunha do professor titular da turma, de um professor de assessoria pedagógica, do professor das atividades extra curriculares, que dinamiza as atividades de lúdicas e atividades desportivas e de técnicas, incluindo terapeuta da fala, ocupacional e psicóloga que trabalhavam com o aluno com NEE. Existia ainda uma professora especializada em educação especial, que trabalhava na sala de aula com o aluno com NEE, colaborando com o professor titular de turma em tudo o que se relacionava com este aluno. Durante quatro meses, a turma contou ainda com duas estagiárias do Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB da ESSE-PP. Esta equipa trabalhava em colaboração permanente considerando as necessidades e interesses de cada criança, com vista a fomentar o desenvolvimento do grupo, de acordo com uma pedagogia diferenciada e integradora.

Deve ainda descrever-se a organização temporal das atividades letivas: a rotina diária da turma começava com os alunos a entrar na sala depois do toque das 9:00h, pendurando os casacos nos cabides. Depois, sentavam-se nas respetivas mesas e preparavam os materiais necessários para a atividade a realizar. Neste período eram revistos os trabalhos de casa ou, na falta deles, praticava-se a leitura de fichas durante dez minutos. Em seguida, eram executadas as atividades previamente planificadas até às 10:30h, seguidas de meia hora para atividades livres no espaço exterior até às 11:00h. Depois, as atividades letivas eram retomadas até às 12:30h. Após o toque para almoço, os alunos faziam fila junto da porta para irem à casa de banho e, depois

disso, iam para a cantina. Seguidamente, os alunos dispunham de tempo livre até às 14:00h para atividades livres no espaço exterior, altura em que eram retomadas as atividades letivas até às 16:00h; os alunos que tinham AEC's usufruíam das mesmas após o horário letivo, entre as 16:30h e as 17:30h.

Além da caracterização do tempo e espaço, importa ainda descrever a interação entre os diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. A interação entre professores, alunos e estagiárias revestiu-se de afetividade, respeito, cooperação, incentivo e motivação. O orientador cooperante adotou sempre uma boa postura, um tom de voz calmo e audível que contribuía para a motivação e o interesse dos alunos; simultaneamente ouvia-os com atenção e estimulava a sua participação, elogiando-os sempre que mereciam e respeitando os diferentes ritmos de cada elemento. Todavia, também repreendia em caso de necessidade, transmitindo às crianças a mensagem de que deveriam sempre refletir sobre os seus atos menos positivos. O docente estava sempre atento aos problemas no interior ou no exterior da sala de aula, para assim poder ajudar os seus alunos, demonstrando assim o seu afeto e preocupação. A interação entre alunos nos diversos espaços da escola foi sempre baseada na cooperação, no companheirismo e na entreatajuda. Demonstravam disponibilidade para ajudar os colegas nas tarefas a realizar ou para proteger os colegas em situações ocorridas no recreio, comunicadas também por alunos. Na sala, era frequente o trabalho em pares e em grupo, momentos apreciados pelos alunos para a aquisição de aprendizagens. Além disso, existia partilha de materiais entre alunos, mas a aceitação de opiniões dos pares carecia ainda de melhorias. Neste contexto, o aluno com NEE não se sentia totalmente integrado na turma devido à dificuldade no relacionamento interpessoal com os seus pares. A interação entre alunos e outros docentes revelava

respeito, existindo interação nas horas de recreio ou em atividades lúdicas. A maioria dos alunos respeitava também o pessoal não docente, embora se denotava falta de afetividade nesta relação.

#### 4. SIMILITUDES E CONTRASTES NA EPE E NO 1.º CEB

Caraterizados os pilares de educação dos dois níveis educativos, revela-se importante referir as similitudes e contrastes dos mesmos, uma vez que a mestranda sentiu algumas diferenças e semelhanças que devem ser refletidas, no que diz respeito à organização do espaço, materiais, à relação escola-família, à participação e interesse dos alunos.

Quanto à organização do espaço revelou-se bastante contraste devido ao modo de ensino e aprendizagem dos dois níveis educativos. O espaço da sala da EPE encontrava-se organizado em diferentes áreas de interesse com o intuito de favorecer uma diversidade de opções, pretendendo apoiar a autonomia das crianças, facilitar o acesso à escolha de materiais e promover o desenvolvimento da ação individual e individualizada, facilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Por outro lado, no 1º CEB havia uma certa organização de mesas com lugares fixos para cada aluno, não havendo divisões de áreas de ensino pela sala. No entanto, a sala era organizada de forma a proporcionar aos alunos diversas aprendizagens e a participar nas atividades e na construção dos seus conhecimentos.

A nível de materiais, os dois níveis de ensino tinham uma grande diversidade e boa qualidade. Estes encontravam-se bem distribuídos pelas salas, mais na sala da EPE, uma vez, que esta se encontrava dividida por áreas, o que facilitava na sua utilização por esta estar mais



organizada. A mestranda considera que, as duas salas possuíam diversos recursos que eram essenciais para um bom trabalho, contribuía para a aquisição de aprendizagens significativas e eram relativos ao número de crianças/alunos da turma.

A família representa uma das mais importantes funções na vida de um ser humano, pois é com esta que a criança tem os primeiros contactos e relações, sendo a primeira a transmitir valores à criança. Neste sentido, a escola surge como um complemento das funções educativas da família, uma vez que para além de transmitir conhecimentos também contribui “ (...) para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e (...) para a sua socialização, interiorização dos valores dominantes na sociedade” (Silva, 1993,p.71). Deste modo, tornou-se relevante referir a relação escola-família dos dois níveis educativos. Era bastante visível a partilha de informações feito, tanto pela educadora como pelo professor, com as famílias, principalmente quando estas vinham levar ou buscar os educandos, pois, assim ficavam a saber acontecimentos ou informações que se tornavam relevantes para o enriquecimento do processo educativo e para o desenvolvimento das crianças. Contudo, também procuravam manter as famílias informadas acerca das atividades e dos projetos que estavam a decorrer, para que estas pudessem participar com o fornecimento de materiais e ter um papel ativo nos mesmos, no sentido de incentivar as famílias a participar nos processos de aprendizagem das crianças, respeitando e valorizando as suas características e particularidades. Como tal, a escola tem de ser uma fonte dinamizadora da relação com as famílias, procurando que estas colaborem nas atividades ao longo do ano, tendo um papel ativo e contribuindo para o enriquecimento das mesmas. No que se refere às famílias existia um pequeno contraste entre as duas valências, uma vez

que na sala da EPE havia um maior acompanhamento e interesse pela participação das atividades do que na sala do 1.º CEB.

Durante a observação, a mestranda viu que no 1.ºCEB não havia muito acompanhamento dos pais nos trabalhos de casa, pois maior parte das vezes chegavam por fazer, ou quando se realizavam atividades ou projetos não demonstravam muito interesse em acompanhar ou ajudar com materiais. Enquanto, que na EPE os pais tinham necessidade de ajudar e contribuir com materiais e também contribuía com trabalhos de projetos que se foram desenvolvendo na sala de atividades. Os diálogos que a educadora fazia, em reuniões ou no acolhimento, relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos também era um dos momentos de interação com os pais, uma vez que mostravam grande interesse no desenvolvimento das crianças e que contributos tinham tido os seus esforços para os filhos alcançarem níveis mais elevados no seu percurso. Deste modo, a mestranda observou e refletiu que ambos os docentes se preocupavam em manter relações com a família e transmitir informações importantes, no entanto havia uma maior participação, interesse nas atividades e acompanhamento das famílias do grupo da EPE do que do 1.º CEB.

No que diz respeito aos interesses e necessidades dos alunos, a mestranda apontou algumas similitudes, no entanto, com as diferenças que surgem nos dois níveis educativos apontou também alguns contrastes. No grupo do pré-escolar e na turma do 1.º CEB, as relações de amizade, o espírito de interajuda, solidariedade e cooperação estavam bem presentes. Eram crianças sociáveis e interessadas, gostando de demonstrar o que sabiam e mostrando interesse em solicitar a atenção do outro para partilhar vivências, quer pessoal quer familiar e ainda os seus conhecimentos sobre determinadas temáticas. No que diz respeito à autonomia, no pré-escolar, a maior parte das

crianças revelavam-se bastante autónomas, algumas crianças ainda solicitavam a ajuda de um adulto para certas tarefas, como, vestir e apertar a bata e cortar os alimentos na hora das refeições, enquanto, que no 1.º CEB o grupo era bastante autónomo nestas tarefas. No pré-escolar interessavam-se pela partilha de brincadeiras e conversas com os outros, não sendo frequentes as discussões para partilha de objetos, pois quase sempre as crianças conseguiam partilhar e negociar o uso dos mesmos. Já no que respeitava ao 1.ºCEB, os alunos partilhavam materiais uns com os outros, mas em alguns dos casos, principalmente em trabalhos de pares com um material, não sabiam partilhar, provocando discussões, nas quais as estagiárias e o professor tinham de intervir.

Ainda de salientar que tanto no pré-escolar como no 1.º CEB algumas das crianças revelavam dificuldades em obedecer aos princípios e regras da escuta ativa e participação democrática, bem como, o respeito pela intervenção calma e ordenada nas discussões. No geral, os dois grupos apresentavam dificuldades de concentração, devido a problemas comportamentais, de saber estar, não respeitando as regras de funcionamento de um grupo e por isso importava, desenvolver nessas crianças a interiorização e aceitação dessas regras.

Seguidamente a mestrandia apresentará a metodologia de investigação usada no seu percurso de formação nos dois níveis educativos.

## 5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Durante a prática, um educador/professor deve ter uma atitude de investigação para poder “(...) examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001, p.17). No decorrer dos dois níveis educativos, a mestranda considerou importante seguir uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que esta possibilita a compreensão profunda do sentido dos comportamentos e do significado das experiências dos participantes. O trabalho desenvolvido na prática apresentou algumas características de investigação-ação que, segundo Latorre (2003) é a metodologia que mais se aproxima do meio educativo, correspondendo à metodologia do professor como investigador. Deste modo, a investigação-ação progride numa espiral de processos de observação, planificação, ação e reflexão.

No início das duas experiências de estágio recorreu-se à análise documental para informações sobre as crianças, o contexto familiar e sociocultural e à recolha de dados referentes à organização do espaço físico, do tempo, da turma e das demais interações entre os intervenientes educativos em contexto escolar. Para uma análise mais sistemática, cuidada e organizada foram criados registos diários escritos e fotográficos. No 1.º CEB foi realizado uma grelha de observação em que se adicionavam as observações diárias sobre aspetos relevantes da turma, pois segundo Estrela (1994, p.29) a observação é a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada”. Ao longo da prática recorreu-se a uma observação participante e não participante, tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º CEB, de forma a conhecer o grupo de crianças, os seus interesses, motivações, dificuldades, preferências, progressos e necessidades. Durante a realização de atividades por parte das crianças, foi também utilizada

uma observação direta, que permitiu à mestranda perceber as dificuldades e progressos dos seus alunos e, posteriormente utilizar esses dados nas suas planificações.

Conforme preconizado por Roldão (2009), a planificação diz respeito ao conjunto de ações sequenciais, lógicas e procedimentais que permitem associar as necessidades dos alunos, os conteúdos curriculares e as finalidades propostas. Neste sentido, a planificação deve ter um carácter flexível, que permita uma adaptação ao cenário real em consequência da reflexão efetuada. De facto, durante as práticas da mestranda, foi necessário recorrer a adaptações da planificação em função da demonstração de novos interesses por parte dos alunos e necessidade de atribuir mais tempo a determinadas tarefas. O processo sequente às fases de observação e planificação é referente à ação, etapa em que o professor coloca em prática as estratégias e atividades planificadas previamente.

O processo seguido do de observação, planificação e ação é o de reflexão que, segundo Zeichner (1993, citado por Nunes, 2000, p.10) “é um processo que ocorre antes e depois da ação e (...) durante a ação”. A este respeito, a mestranda adquiriu segurança de forma progressiva, evolução que foi favorecida pela crescente capacidade de flexibilização do seu planeamento, tendo em conta o aluno e a sua aprendizagem. Este método justificou a utilização de diversas estratégias de mobilização teórico-concetual, incluindo a elaboração de reflexões individuais e de narrativas individuais e colaborativas. As narrativas individuais incluíram a descrição, a introspeção, a revisão e a reflexão crítica de diversos eventos da prática. Por sua vez, as narrativas colaborativas constituíram elementos de reflexão conjunta acerca de diversos problemas, em colaboração com o par pedagógico e a orientadora cooperante.

A avaliação foi um processo contínuo, que naturalmente incluiu uma ponderação sobre os alunos, as suas aprendizagens e os processos relacionados. Relativamente à avaliação diagnóstica pode afirmar-se que a mestranda não contactou de forma direta com esta tipologia de ação avaliativa. Contudo, no início do estágio, os orientadores cooperantes, através de diálogos estabelecidos com a díade, colocou em destaque algumas necessidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos, bem como as diferentes capacidades e competências detetadas individualmente, o que contribuiu para a construção das planificações e dos planos de aula. A avaliação formativa, a priorizar em contexto educativo e a pretender-se contínua e sistemática, deve possibilitar, tal como explanado no primeiro capítulo, ao aluno e ao docente a compreensão da evolução das aprendizagens, conhecimentos e competências de cada criança. No 1.º CEB, o acompanhamento da aprendizagem foi efetuado com recurso a grelhas de observação que continham os indicadores de avaliação associados aos objetivos a desenvolver nas atividades, caracterizando-se como instrumentos que permitem uma avaliação mais objetiva na avaliação das tarefas. Por outro lado, também deve ser mencionada a avaliação sumativa, isto é, a apreciação global da aprendizagem tendo por objetivos principais a classificação e certificação. A mestranda teve a oportunidade de contactar com este tipo de avaliação na sua passagem pelo 1.º CEB. A mesma considera que a aplicação das metodologias de investigação educacional à formação profissional deve ser um meio para capacitar os futuros docentes para a adoção de uma postura crítica, reflexiva e investigativa no seu percurso profissional.

Concluindo este capítulo, passar-se-á ao seguinte, no qual a mestranda descreverá algumas ações desenvolvidas nos dois níveis educativos, seguida de uma análise sobre os resultados obtidos.

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

Este capítulo divide-se em dois subcapítulos e pretende abordar algumas ações que foram desenvolvidas em cada nível educativo, demonstrando a mobilização do quadro teórico e legal, seguida de uma análise sobre os resultados obtidos salientando as aprendizagens pessoais e profissionais conseguidas e o impacto das ações nas aprendizagens das crianças. De salientar, tal como exposto no primeiro capítulo, que a prática pedagógica da mestranda foi centrada em dinâmicas cíclicas de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação orientando a sua ação conforme conceções baseadas numa prática pedagógica colaborativa, socio construtivista e crítico-reflexiva.

### **1. OS PRIMEIROS PASSOS DE UMA CAMINHADA PELA EPE**

A intervenção da estagiária, em contexto da EPE, iniciou-se com a observação, em dois dias, para uma avaliação diagnóstica registando e refletindo sobre o ambiente educativo e a cooperação com a educadora cooperante, seguida da planificação e lecionação em três dias de estágio semanal. A mestranda rapidamente reconheceu a heterogeneidade do grupo de crianças e, depois de estabelecer vários diálogos com a educadora cooperante, compreendeu que se tratava de uma mais-valia, uma vez que as crianças se ajudavam umas às outras, trabalhando para a co construção de saberes.

Durante as observações, a mestranda constatou que, no início da manhã, as crianças sentavam-se na manta de acolhimento junto da educadora cooperante, o que demonstrava uma relação de aproximação criança-educador. Estes momentos caracterizaram-se pelo fomento de diálogo entre todos, em que se partilhavam momentos, ideias e opiniões. Por exemplo, no primeiro dia falaram sobre o carnaval (Onde foram? O que viram? Com quem estiveram?, etc.), em que umas crianças relataram os episódios melhor do que outras, mas no geral todas demonstraram atenção e curiosidade em ouvir os colegas (respeito pelo outro). As crianças falam mais das “suas experiências significativas quando sentem que os adultos gostam e desejam participar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 531) na conversa. Por isso, o educador deve estar disponível para conversações ao longo do dia e para construir um ambiente onde as conversas das crianças venham a correr livremente, o que promove o desenvolvimento da expressão oral.

Ao longo do dia, também havia pequenas reuniões para partilha de opiniões das crianças sobre as atividades decorridas ao longo do dia, incluindo aspetos positivos e negativos das mesmas, bem como algumas atitudes que tivessem surgido, o que permitia à mestranda avaliar e refletir sobre as suas ações. De salientar ainda que, no final da semana, havia um momento antes da hora do almoço, na manta de acolhimento, em que as crianças avaliavam a semana, exprimiam as suas ideias e referiam temas ou curiosidades que gostariam de aprender na próxima semana. A equipa educativa reunia-se posteriormente para efetuar a planificação da semana seguinte, tendo em conta as temáticas, ideias, interesses e necessidades das crianças, bem como as dificuldades observadas durante a semana.

Desta forma, durante a PPS, a mestranda aproveitou estes momentos para perceber os interesses e necessidades das crianças, optando assim



por temas que cativassem as mesmas. Foi numa dessas partilhas que surgiu um dos projetos desenvolvidos durante a prática, articulado com o PEA, o Projeto TEIP “Despertar Saberes”, o PAA e o PCG, ao qual estiveram subjacentes as OCEPE. Através da metodologia de trabalho de projeto, a criança é vista como alguém capaz e competente, um investigador ativo e motivado na pesquisa e resolução de problemas e na construção das suas próprias aprendizagens, tal como foi referido no primeiro capítulo. Uma vez que a mestranda não tinha estado presente desde o início do ano letivo, a educadora cooperante informou que o projeto de sala começou pelo interesse e vontade das crianças em aprender, descobrir e conhecer para além do mundo que as rodeia, concretamente, os diferentes planetas do sistema solar e as suas características. Mais tarde, depois de explorados estes conceitos, o grupo sentiu a necessidade de se situar no mundo, no seu país e, especificamente, na sua cidade, o Porto. Para tal, sistematizaram as ideias sobre o que queriam abordar e conhecer sobre a cidade do Porto, possibilitando a inclusão das sugestões e opiniões das crianças para a criação de diversas atividades. Quando deu início à sua prática, a mestranda constatou que as crianças estavam a começar a pesquisar e a desenvolver os seus conhecimentos acerca da sua cidade, dando nome ao projeto de sala “Descobrir o Porto”, no âmbito do qual a mestranda planejou e desenvolveu diversas atividades articuladas com as diferentes áreas do saber.

Durante as primeiras semanas, as planificações foram direcionadas para o projeto “Porto cidade das camélias” desenvolvido pela CMP, no qual os dois grupos de crianças da EPE participaram. Tendo em conta que este projeto estava associado à cidade do Porto, a mestranda teve a ideia de o articular com o projeto de sala “Descobrir o Porto”, como forma de acompanhamento a um dos tópicos da teia concetual, os

monumentos. Assim, preparou-se uma atividade que permitisse fomentar a curiosidade e a construção de conhecimento sobre o património cultural da cidade do Porto e explorar ludicamente um assunto pelo qual o grupo demonstrou interesse, servindo assim de maior motivação para a área do Conhecimento do Mundo. A primeira atividade a destacar foi a rota das camélias, na qual as crianças começaram por revelar os seus conhecimentos acerca dos locais que já conheciam. Em seguida, a mestranda preparou uma apresentação em *prezi*, com uso das TIC, o que permitiu que as crianças visualizassem, em grande grupo, locais do Porto que continham jardins com camélias, onde se incluíam vários monumentos da cidade do Porto, como o Museu Romântico, a Casa Tait, o Museu Soares dos Reis, o Palácio de Cristal, a Câmara Municipal do Porto, entre outros. Assim, o grupo conheceu um pouco da história do Porto através de *sites* e vídeos que a mestranda explorou com as crianças na *Internet*, em fontes fidedignas. Com o decorrer da apresentação, a mestranda e o seu par pedagógico aperceberam-se de que não deveriam apresentar todos os locais de uma vez, para que as crianças pudessem conhecer uns de cada vez, caso contrário seria muita informação em simultâneo. A mudança da planificação, cuja flexibilidade foi abordada no primeiro capítulo, acontece diversas vezes no trabalho de um educador, pois deve refletir “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 26), tendo em conta, “a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam” (idem, p. 26).

Através de um comentário de uma das crianças (“Gostava de ir visitar a Casa Tait”), a díade refletiu e achou importante que as mesmas, além de receberem informação propriamente dita, pudessem observar de perto os conteúdos aprendidos, o que conduziu à organização de visitas

de estudo ao longo de todo o projeto, o que possibilitou novas oportunidades de aprendizagem às crianças fora do espaço escolar. Como refere Varela (2009), uma visita de estudo é uma atividade prática com objetivos educativos que se insere no âmbito de uma ou várias disciplinas, que decorre no exterior do espaço escolar e promove a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade. Estas visitas permitiram à turma construir novos conhecimentos de forma mais completa, e de os relacionar sobre os que já haviam adquirido em resultado da recordação de conteúdos anteriormente aprendidos.

Naturalmente, a boa localização do jardim de infância não é alheia à facilidade com que foram realizadas todas estas visitas, uma vez que permitia deslocações a pé e a diminuição de custos, nomeadamente os relacionados com transportes. Ao mesmo tempo, as crianças foram registando as localizações dos espaços num mapa, o que constituía uma articulação entre as áreas de Conhecimento do Mundo e de Expressão e Comunicação pelo uso da matemática. Esta atividade permitiu ainda desenvolver a orientação espacial das crianças, que melhoraram as suas noções de distância - perto e longe. Contudo, a mestranda refletiu que, apesar de se ter adotado um mapa real, este não era suficientemente grande e houve alguma dificuldade por parte das crianças em identificar as imagens no mapa. Foi necessário ajudar as crianças a identificar os locais, que apesar desse pequeno constrangimento se demonstravam muito curiosos por conhecer a localização de cada um dos monumentos e até da própria escola. A este respeito, importa referir que o educador deve apoiar a criança sempre que necessita: “os adultos são apoiantes do desenvolvimento (...), observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam (...), tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). Importa ainda

realçar que, no decorrer do projeto, foi evidente o interesse do grupo, que sempre esteve motivado e se revelou participativo, evidenciando o seu interesse em conhecer a cultura e a cidade em que estava inserido. Por outro lado, reconhece-se que o interesse aqui descrito foi favorecido pela utilização das TIC, uma vez que o recurso à *Internet* permitia viajar e fantasiar sem qualquer deslocação.

Tendo em conta a postura e o empenho demonstrado pelas crianças face à atividade, a mestranda considerou que o projeto superou as expectativas e que, apesar de alguns incidentes, serviu para os educandos desenvolverem e adquirirem novos conhecimentos sobre a cidade onde vivem, estimulando neles uma grande curiosidade e interesse. Desta atividade surgiram novas ideias e aprendizagens para superar as dificuldades evidenciadas e para planear novas atividades no decorrer do projeto de sala.

Esta atividade, tal como as restantes desenvolvidas no projeto de sala, foi registada pelas crianças. Foram formados pequenos grupos em termos etários e de desenvolvimento, como forma de promover a cooperação e a entreaajuda na tarefa, tendo em conta que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 35). O grupo tinha a tarefa de construir um livro onde se registavam todos os conhecimentos adquiridos sobre a cidade do Porto. Da parte dos educadores, o objetivo era usar estratégias de diferenciação pedagógica considerando os diversos ritmos de desenvolvimento de cada elemento. Neste sentido, estabeleceu-se que algumas crianças tratavam do recorte, outras do desenho, outras da colagem e as restantes eram responsáveis pela escrita. Para esta distribuição, teve-se em conta as competências que cada criança precisava de desenvolver e também as preferências de cada uma,

sempre que possível. Curioso é constatar que a ideia do registo foi iniciativa das crianças, que se indagavam onde deveriam registar os pormenores da atividade. A capa e a contracapa do livro, também construídas pela turma, passaram assim a integrar os seus nomes como autores da obra. Este livro incluiu os registos e as investigações que o grupo foi realizando, por exemplo, sobre os monumentos, os transportes, os cantores e os pratos típicos do Porto, entre outras curiosidades. A construção deste livro permitiu o desenvolvimento do trabalho colaborativo, uma vez que na EPE era importante não só trabalho individual, mas também o trabalho em grupos ou pares, permitindo que as crianças partilhassem diversos pontos de vista, colaborando na resolução de problemas ou dificuldades que pudessem surgir (ME/DEB, 1997). A elaboração do livro permitiu articular os diversos conteúdos e as respetivas áreas temáticas, tal como referido acima, e ainda o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução à escrita. Ao mesmo tempo, serviu como meio de divulgação do projeto “Descobrir o Porto” junto da comunidade escolar e das famílias graças à exposição do livro na biblioteca da sala de atividades, contribuindo assim para a concretização do papel integrador e facilitador de relações jardim de infância-família-comunidade da EPE.

Tal como a construção do livro, realizada no desenrolar do projeto “Descobrir o Porto” surgiu em algumas crianças a ideia de construir uma maquete, na qual se representariam pontos característicos e símbolos significativos da cidade do Porto que as crianças fossem explorando e conhecendo, tais como monumentos, espaços, transportes, hospitais, entre outros. Naturalmente, a maquete obrigou a uma reorganização da sala, tendo sido deslocada a área da biblioteca e o foguetão (material feito pelas crianças). Note-se que, conforme referido no primeiro capítulo, o educador era também responsável por organizar

o ambiente educativo, dispondo os elementos de acordo com as necessidades e interesses a seu cargo no sentido de facilitar a aquisição de aprendizagens significativas. A existência da maquete facilitou também a integração de diversas áreas de conhecimento, concretamente o desenvolvimento da expressão plástica (recorte e colagem e pintura), da orientação espacial (noções de distância) e do conhecimento histórico e cultural sobre o ambiente envolvente (a cidade onde se localizava a instituição da EPE). Todos os elementos foram planeados em torno do melhor interesse, uma vez que estes eram elemento principal do processo de ensino e aprendizagem, devendo ter a oportunidade de adquirir aprendizagens significativas proporcionadas pelo educador. A divulgação dos projetos, tal como referido no capítulo 2, constituiu a fase da socialização do saber e da partilha com os outros, sendo que a maquete também foi uma das formas de divulgação adotadas para partilha do trabalho com a família e a comunidade escolar, tendo sido observada e elogiada por vários docentes e alunos do contexto.

É ainda importante referir que a mestranda organizou, com os outros intervenientes do estágio, uma festa de final de ano em articulação com a outra sala de EPE, na qual as crianças definiram que queriam realizar uma apresentação geral à família sobre o projeto e aquilo que foi desenvolvido ao longo do ano pelas crianças. Recorreu-se, por isso, a uma dramatização para demonstrar o que conheceram, pesquisaram e visitaram sobre a cidade do Porto. Juntamente com o teatro, o grupo sugeriu que se apresentasse um resumo do trabalho desenvolvido na assembleia de escola, ao qual a família não pôde assistir. Esta festa foi mais um momento significativo para o percurso da mestranda, uma vez que foi a primeira vez que teve a possibilidade de organizar uma atividade deste tipo, e foi também um momento privilegiado para

conhecer melhor as crianças e o respetivo ambiente familiar, estabelecendo uma relação mais próxima com as famílias e vivendo momentos de partilha que em muito contribuíram para a sua própria formação pessoal.

Simultaneamente à construção da maqueta associada ao projeto “Descobrir o Porto”, surgiu um outro projeto, desta vez relacionado com a articulação entre água e energia, denominado “Água, Energia, Sustentabilidade e Educação Sustentada” e sugerido pela supervisora institucional e por um docente da ESSE-PP. Este último realizou a sua investigação com crianças do 1.º ciclo e com alunas da formação da licenciatura em Educação Básica da ESSE-PP e, neste sentido, queria estudar a possibilidade de desenvolvimento das atividades junto de crianças de EPE.

Ao reunir com este docente, a mestrande e o par pedagógico escolheram uma atividade sobre o ciclo urbano da água, para assim ser possível integrar este projeto na maqueta sobre a cidade do Porto. Neste âmbito, foram planeadas duas atividades: uma sobre o ciclo urbano da água e outra de inclusão do mesmo na maqueta da turma sobre a cidade. A primeira destas atividades decorreu em grande grupo na manta de acolhimento, tendo sido distribuídas imagens sobre o tema, que as crianças observaram e debateram, considerando as funções e as características do ciclo. Posteriormente, a mestrande orientou a turma no sentido de colar as imagens suprarreferidas num cartaz em que se ordenaram as várias fases do ciclo urbano da água. As crianças participaram no cartaz também através da escrita do título, o que desenvolveu as suas aptidões no âmbito do código escrito, e da escolha dos materiais para criar o ciclo da água na maqueta sobre a cidade, tendo demonstrado o conhecimento adquirido a este respeito. Neste momento, a mestrande aproveitou para abordar conceitos relacionados

com a energia, particularmente a sua relação com a água, servindo-se para isso de exemplos do dia-a-dia da turma. De seguida, a mestranda questionou as crianças onde se iria colocar o reservatório de água na maquete - ao mesmo nível, abaixo ou acima das casas. Após diferentes respostas, a mestranda incentivou as crianças a experimentarem o funcionamento deste elemento na maquete, promovendo assim, a curiosidade nas mesmas e envolvendo-as na descoberta de novos conhecimentos. Esta experiência foi feita com recurso a duas bacias com areia e a uma caneta. As crianças eram convidadas a experimentar se as marcas da caneta sobre a areia eram mais ou menos acentuadas conforme a altura a que eram largadas nas bacias, tendo chegado à conclusão de que a caneta largada mais alto ganharia mais força e mais energia e por isso a areia ficaria bem marcada. Esta conclusão permitiu fazer uma analogia com os reservatórios, tendo indagado se a água não teria mais velocidade no caso de o reservatório estar numa posição mais elevada do que as casas. As próprias crianças concluíram que se teria de colocar o reservatório mais alto para a água ganhar mais energia e chegar mais rapidamente às casas. A mestranda ficou satisfeita por este resultado, uma vez que sente ter proporcionado mais um momento de aprendizagem, motivação e envolvimento junto das crianças.

A segunda atividade referiu-se à construção do ciclo urbano da água na maquete. Para a concretização desta, foram levados para a sala de atividades os materiais definidos, com a colaboração das crianças, e a maquete foi colocada no centro da sala de atividades para que todas as crianças conseguissem observar a construção e a experiência, sentados nas cadeiras à volta da maquete. As crianças tiveram então a oportunidade de construir e experimentar o ciclo na maquete. Puderam observar o que tinha sucedido com a água colocada no reservatório, compreendendo assim, em parte, como funciona o ciclo urbano da água.



Cada criança recebeu uma ficha para registrar a experiência; num primeiro momento, deviam desenhar o que previam que acontecesse à água, nomeadamente se esta chegava de igual forma a todas as casas, e num segundo momento deviam registrar também em desenho o que de facto aconteceu, confrontando ambas as perspetivas.

Além de importante, esta estratégia foi essencial para a mestranda, por lhe ter permitido avaliar os conhecimentos adquiridos por cada criança em função da experiência. Assim, considerou-se ter sido atingido o principal objetivo do projeto: a compreensão do ciclo urbano da água pela associação dos conceitos de água e energia. É também importante realçar que o grupo esteve sempre unido em torno do projeto e mostrou-se satisfeito com os seus resultados, em parte devido ao orgulho sentido pelas crianças, por ter sido possível colocar a água a correr na maqueta.

De facto, o grupo revelava um enorme interesse na realização de experiências para compreender e conhecer melhor alguns fenómenos. O gosto pelas experiências é superior quando o recurso utilizado é a água. Uma vez que as crianças estavam a estudar o tipo de água (doce e salgada) que ia para as torneiras de suas casas em resultado da exploração do ciclo urbano da água, a mestranda partiu das respostas das crianças (“Não podemos beber água do mar porque tem sal”), para dar início a este trabalho experimental, planificando algumas atividades sobre a cristalização da água salgada (cf. . Segundo as OCEPE, este tema insere-se na Área de Conhecimento do Mundo, permitindo, ao longo das atividades, a articulação com as restantes áreas e domínios do currículo. Considerando que o “conhecimento e a relação com o mundo social e físico supõe formas de expressão e de comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica” (ME/DEB, 1997, P. 21). A atividade implementada articula-se com a Área de expressão e

comunicação, no domínio da expressão plástica e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Inicialmente, a atividade decorreu na manta de acolhimento, em grande grupo, onde houve um diálogo em torno das características da água salgada e água doce e respetivas diferenças, para ativar o conhecimento prévio. De seguida, a mestranda questionou se sabiam como era o sal e indagou sobre algumas das suas características, nomeadamente tamanho, cor, cheiro, sabor e textura, dando oportunidade às crianças de observarem, manusearem e cheirarem, para assim terem interação direta com o material que estavam a explorar. Enquanto as crianças iam passando, uma a uma, a taça de sal, a mestranda fazia diferentes perguntas desafiadoras para que aqueles que já tinham observado não ficassem sem fazer nada, questionando se sabiam onde utilizavam o sal no dia-a-dia. De seguida, a mestranda perguntou o porquê de o sal não se ver na água salgada, sabendo-se que estava presente na mesma, deixando que as crianças exprimissem as suas ideias e opiniões. Assim, foi criado um clima de comunicação em que a linguagem constituía “um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p. 68). De acordo com as respostas das crianças à pergunta anterior, (“Porque é que o sal não se vê na água salgada?”), a mestranda demonstrou o processo de dissolução de um soluto (sal) no solvente (água), em que as crianças observaram e experienciaram diretamente o desaparecimento do sal na água. Para tal, as crianças ajudaram na realização desta experiência, mostrando-se curiosas com o que iria acontecer durante o processo de dissolução.

Esta experimentação foi bastante importante, uma vez que tiveram a oportunidade de assistir a uma realidade que, para algumas crianças era desconhecida, ficando a perceber que o sal desaparecia ao misturar-se

na água e, por isso, não o conseguiam ver. Posteriormente, as crianças foram desafiadas com uma outra pergunta “E agora como fazemos para ter de novo o sal?”. A partir dessa pergunta, a mestranda obteve diferentes ideias, como “Podemos separar o sal e a água numa rede”; “Tiramos o sal da água”; “Tiramos a água do sal”; “Passamos a água para outro copo”; “Tiramos o sal do copo”. Perante as respostas, a mestranda começou por falar sobre os locais onde se separava o sal da água, as salinas, que as crianças desconheciam, tendo existido a oportunidade de mostrar um vídeo sobre esses locais, para aproximar ainda mais as crianças do que estavam a debater.

O vídeo possibilitou às crianças conhecer as características do local e o seu clima, o processo que os trabalhadores fazem para extração do sal até este ficar em montes gigantes, os materiais adequados, entre outros. A atividade articulou ainda a área de Conhecimento do Mundo com a área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática, através do questionamento sobre as formas geométricas existentes em alguns momentos do vídeo. As crianças mostraram-se muito atentas e interessadas em conhecer novos conteúdos, colocando ao longo do vídeo dúvidas e questões que se iam debatendo.

No final, ainda houve algumas dúvidas sobre o processo de extração de sal, tendo a mestranda dado outro exemplo: quando vamos à praia, ao sairmos da água para a toalha, ficamos expostos ao sol e, quando a água seca na pele, conseguimos ver o sal no nosso corpo. Esta explicação tirou algumas dúvidas que as crianças poderiam ter, tendo percebido que era preciso uma temperatura muito quente para a água ir secando até deixar os cristais de sal. A mestranda observou que as crianças começavam a ficar inquietas por estarem na manta de acolhimento, pelo que propôs a realização de uma atividade para demonstrar a cristalização de água salgada. Nesta atividade as crianças

desenharam livremente em cartolinas pretas com água salgada, que posteriormente colocaram ao sol no parapeito da janela para poderem observar que a água secou ficando apenas os desenhos delineados com cristais de sal. Na perspectiva da mestrandia a atividade foi bem dinamizada e as crianças ficaram interessadas em cada uma das tarefas, mostrando-se curiosas e ativas ao longo das mesmas. A mestrandia, por sua vez, teve uma postura calma durante a atividade, uma vez que as crianças estavam empenhadas e a trabalharem organizadamente sem grande agitação, esclarecendo as dúvidas do grupo, propondo perguntas desafiadoras para não haver momentos parados. Durante as experiências a mestrandia deu sempre o apoio necessário, ajudando no que fosse preciso e dando alguns conselhos sobre a quantidade de água salgada no desenho. O ponto menos positivo aconteceu quando verificámos que em algumas cartolinas, ao secarem, não se notava muito o desenho delineado com os cristais de sal, uma vez que a água foi demasiado espalhada pela cartolina em vez de ter sido feito um desenho concreto. Por outro lado, não queria impor às crianças o que desenhar, uma vez que foi uma atividade de livre exploração em que a ideia não era ver os desenhos em si, mas através de uma forma lúdica (desenho) observar os cristais de sal após a evaporação da água. No geral, as crianças gostaram do resultado e ficaram a perceber este processo de cristalização.

Terminada a prática na EPE, a mestrandia continuou o seu percurso de PPS no 1.º CEB, dando assim seguimento ao seu percurso profissional. É esta etapa que se descreve em seguida.

## **2. UM PASSO EM FRENTE NA CAMINHADA PELO 1.º CEB**

A intervenção da estagiária, em contexto do 1.º CEB, foi gradual, a atuação revelou-se cada vez mais autónoma e individualizada com a passagem do tempo e o acumular de experiências, apesar de ter realizado um trabalho cooperativo na preparação das suas atividades e das do par pedagógico. Com efeito, a sua intervenção foi principiada com suporte na observação de três dias do ambiente educativo, na cooperação com o orientador cooperante, seguida da planificação de uma atividade a desenvolver com a turma. Posteriormente ocorreu a lecionação de uma manhã ou tarde de aulas, seguida de um dia de aulas, de dois dias, e por fim, de três dias de estágio semanal.

A mestranda criou várias planificações e planos de aula ao longo da PPS, sempre ao abrigo do modelo facultado pela instituição formadora onde decorreu o estágio. Nesses documentos foi necessário fazer constar dados como os descritores de desempenho, as áreas curriculares, domínios e conteúdos associados às tarefas propostas, a previsão de tempo despendido na realização das mesmas, o percurso de aula (incluindo atividades e estratégias), os recursos utilizados e as modalidades de avaliação empregues. As propostas foram analisadas pela supervisora institucional, que posteriormente esclarecia a mestranda sobre a possibilidade da sua execução e fornecia sugestões de melhoria em caso de necessidade. A par de outros processos como a observação, também a planificação foi objeto de melhoramentos que em muito beneficiaram dos comentários do orientador cooperante e da supervisora institucional. Particularmente, pode referir-se a ausência de um fio condutor ou de referências a relações interdisciplinares nas primeiras propostas apresentadas, dificuldades que foram resolvidas em resultado dos comentários referidos.

A título de exemplo pode referenciar-se a atividade “Sílabas com figuras geométricas” integrada na área do Português, no domínio da

leitura e escrita, articulada com uma atividade na área da Matemática de identificação e exploração das figuras geométricas, através do tato e utilizando os blocos lógicos, na medida em que houvesse um fio condutor nas atividades e interdisciplinaridade. A estagiária distribuiu cartões geométricos (grupo dos triângulos; círculos; quadrados e dos retângulos) com diversas sílabas, por pares, para realizarem o jogo das sílabas (juntar as diversas sílabas para obter um maior número de palavras). Na perspectiva da mestranda, o trabalho cooperativo reflete efeitos positivos na compreensão de conceitos, na comunicação, na resolução de problemas e na motivação dos alunos, o que leva a um “ambiente essencial na perspectiva de que se aprende por experiência pessoal e num contexto social” (Matos & Serrazina, 1996, p. 149). Inicialmente, a estagiária pediu que os pares formassem palavras de cada grupo e as registassem no seu caderno. Posteriormente e para um nível mais avançado, a estagiária ainda propôs que os alunos formassem uma palavra com a primeira sílaba do grupo dos retângulos e a segunda do grupo dos triângulos. Por fim, os alunos tiveram a iniciativa de juntar sílabas dos vários grupos e a mestranda deixou-os explorar livremente, uma vez que continuavam a desenvolver a aprendizagem. Na opinião da mestranda, o professor além de ser transmissor do conhecimento deve ser mediador da aprendizagem, deve desafiar e incentivar os alunos a pensarem criticamente e a colocarem-se como sujeitos autónomos e ativos da sua própria aprendizagem, para que, dessa forma, o aluno se motive a pensar e a questionar por si mesmo. No final do registo das palavras os alunos construíram frases a partir de algumas delas e ilustraram-nas no seu caderno. A mestranda ao longo da tarefa registou algumas frases dos alunos no quadro para que pudessem fazer a leitura das mesmas. Para consolidar os conteúdos dados, os alunos realizaram os exercícios do livro de fichas, que

continha a construção de palavras a partir de sílabas e a realização da correspondência de frases a uma imagem. A correção foi feita no quadro, em grande grupo, onde a mestranda projectou as páginas no quadro interativo.

É de salientar que a turma, em geral, interessava-se bastante por atividades matemáticas, o que na opinião da mestranda devia-se ao facto de o orientador cooperante estimular mais essas atividades através de materiais como o MAB, colar de contas, barras de *cuisenaire* e o *tangram*, pois ambientes que incluem materiais manipuláveis promovem uma aprendizagem significativa e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva (Matos & Serrazina, 1996, p.193). A educação matemática deve seguir este exemplo, uma vez que contribui para uma “cidadania responsável, ajudando os alunos a tornarem-se (...) independentes” (Matos & Serrazina, 1996, p.19), ou seja competentes, críticos, confiantes e criativos. Desta forma, a mestranda achou pertinente aplicar a matemática, para motivar os alunos em atividades, no qual têm uma maior dificuldade e desinteresse, neste caso na área do Português. Na opinião da mesma esta atividade foi bem concebida, na medida, em que as crianças reagiram positivamente e mostraram um grande entusiasmo e interesse não só pelo material manipulável utilizado mas também pelo facto de terem trabalhado em grupo e partilhado ideias uns com os outros. A mestranda ao refletir concluiu que esta estratégia permitiu enriquecer a aprendizagem da turma denotando uma evolução de algumas dificuldades que a mesma apresentava relativamente à formação de palavras a partir de diversas sílabas e à leitura das mesmas.

As atividades planeadas e postas em prática com sucesso foram variadas, tendo sido possível constatar uma interligação de aspetos curriculares ao nível dos conteúdos e objetivos. Simultaneamente foi

necessário, conforme referido anteriormente, adaptar a intervenção à heterogeneidade da turma. Foi neste sentido que a diferenciação pedagógica desempenhou um papel importante em termos de aprendizagem dos alunos. Deste modo, procurou-se focar a atenção nas intervenções dos alunos e envolver aqueles que não participavam tanto, pelo receio de errar ou, simplesmente, pela pouca motivação. Com o desenvolvimento das ações e das diferentes estratégias de motivação (utilização de músicas; de materiais manipuláveis, em que o próprio aluno pudesse manusear; de objetos próximos do quotidiano dos alunos; de objetos surpresa, em que pudesse transmitir curiosidade e descoberta ao aluno; a própria construção de objetos; realização de dramatizações, entre outros exemplos) as intervenções começaram a ser cada vez mais diversificadas, sendo que a vontade em participar foi aumentando.

De salientar também que já numa fase final da prática (uma vez que as crianças tinham uma maior aquisição de competências comparável com a fase inicial da prática), a mestranda observou que algumas crianças iam acabando a realização de algumas tarefas relativamente rápido ficando à espera que os colegas que precisavam de ainda mais tempo para a realização das mesmas acabassem. Desta forma, a mestranda teve de ter em conta, que cada aluno possuía de um ritmo próprio de aprendizagem, uma vez que eram diferentes pelos seus conhecimentos prévios, pelas suas características e pelos seus interesses e hábitos de pensar e agir. Assim, foram introduzidas à planificação propostas de tarefas extra (fichas de trabalho, de consolidação, exercícios no caderno, desenhos, cartões de imagens para construção de palavras ou frases) para aqueles alunos que conseguissem acabar mais rápido, uma vez que a qualidade do processo educativo depende do



nível de diferenciação que o professor poderá introduzir na gestão das atividades de aprendizagem.

A título de exemplo, uma aula integrada na área de matemática, referente à consolidação da temática dos sólidos geométricos, a mestranda realizou uma tarefa extra que consistia em pintar um desenho geométrico associando às cores que representavam cada sólido. Na opinião da mestranda esta estratégia ajudou bastante aos alunos que concretizaram esta tarefa não tendo assim, uma rutura na atividade, continuando o seu processo de aprendizagem enquanto os outros continuavam a realizar a tarefa inicial no seu ritmo de aprendizagem.

Ainda na linha da diferenciação pedagógica, a mestranda salienta para o facto de se diferenciar alguns alunos que deveriam ter mais apoio individual, no qual, a mestranda poderia fazê-lo só quando os outros tinham uma tarefa a realizar mais autónoma. Nestes momentos, a mestranda apoiava directamente os alunos que demonstravam dificuldades, ajudando-os a superar obstáculos aumentando a sua autoconfiança e motivação para aquela temática ou até mesmo para atingir novos conhecimentos. A mesma observou vários sorrisos nessas crianças, quando no fim conseguiam resolver as tarefas como todos os outros, uma vez que “cada um tem êxito conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem.” (Perrenoud, 2000, p. 24). Quando pronunciavam “também consigo” ou “consegui fazer” era um momento de felicidade para a mestranda, uma vez que tinha gosto em observar as capacidades de concretização dos alunos e que estes só precisavam de um pouco de paciência e apoio por parte do docente. Na perspectiva da mestranda, docente deve ter uma atitude flexível e sensível, tendo em conta, que cada aula é diferente e as atividades devem ser ajustadas às circunstâncias específicas, dando a possibilidade de todas as crianças

terem uma participação ativa no seu processo de desenvolvimento de aprendizagens.

Salientando o que foi explanado anteriormente, o professor deve então criar e promover um clima seguro, encorajador, eficiente e colaborativo incentivando à auto-estima; motivar e valorizar todos os alunos; planificar e organizar o tempo e a turma de acordo com os estilos e ritmos de aprendizagem de cada aluno; diversificar nas estratégias de aprendizagem, mas também deve ainda usar diferentes recursos e materiais nas atividades. Os materiais utilizados nas diversas atividades desenvolvidas tiveram em conta os interesses dos alunos, tendo sido aplicada a ideologia socio construtivista em sintonia com recursos didáticos motivadores da aprendizagem e do empenho. Tendo em conta os vários fatores em jogo, a mestrandia recorreu a várias estratégias que exigiam a ação direta dos alunos em resultado da utilização dos diversos recursos e materiais, que se tornaram cada vez mais enriquecedores e desafiantes, tendo em conta as especificidades da turma.

A título de exemplo pode referir-se alguns dos materiais que foram construídos pela mestrandia como o dado gigante, integrado na área da Matemática, no domínio da organização e tratamento de dados; os cartões de sílabas para o jogo didático “Bingo de palavras”, integrado na área do Português, no domínio da leitura e escrita; o quadro do comportamento (peças em forma de piratas em que faziam um percurso avançando só quando tivessem pelo menos três bolas verdes nessa semana até chegarem ao fim do percurso, no qual constava um tesouro para todos os piratas); jogo interativo “Balões de sílabas”, integrado na área do Português, no domínio da oralidade e da leitura e escrita; desafios problemáticos com apresentação em *powerpoint*, integrado na área da Matemática, no domínio da subtração e adição; entre outros.

Ainda de referir alguns exemplos de materiais estruturados como o uso de *cd's* de música para aprender canções e para criação de ritmos e batimentos corporais; uso de telemóveis para gravações de vídeos; uso de obras literárias e não literárias não somente com recurso a livros mas através de apresentações em *powerpoint*; exploração das barras de *cuisenaire* e os blocos lógicos; entre outros exemplos.

Tal como referido anteriormente, a estagiária recorreu às TIC para a sua prática pedagógica. A título de exemplo refere-se a atividade “A nossa evolução!” integrada na área de Estudo do Meio, que após a projecção de um vídeo sobre a evolução de um gato ao longo da vida, consistiu num diálogo, em grande grupo, sobre a evolução de cada um até ao momento e como seriam no futuro, finalizando com a construção de uma história, em grande grupo, tendo em conta as imagens apresentadas no manual. Posteriormente esta foi gravada, com o telemóvel da mestranda, que com a ajuda do orientador cooperante construiu uma apresentação em *powerpoint* para que todos pudessem assistir à apresentação no quadro interativo. Ao longo da gravação da história, a mestranda deparou-se com a dificuldade que os alunos tiveram em decorar as frases que construíram oralmente. Para colmatar essa dificuldade, a mestranda teve de agir rapidamente na ação, sugerindo-lhes que improvisassem outras frases à sua escolha, não só para que estes não se sentissem constrangidos em não saber as frases, mas também para que a atividade não se alongasse no tempo. A mestranda achou que este recurso às TIC revelou-se ser motivante e atrativo para a veiculação de conhecimentos, tendo obtido uma boa reação por parte da turma e revelado bons resultados em termos de aprendizagem.

Uma outra atividade, no qual foi utilizada as TIC foi a atividade “Silabar com o M” integrada na área do Português, nos domínios da

oralidade e leitura e escrita. Para consolidação da aprendizagem das sílabas (ma, me, mi, mo, mu) a estagiária apresentou um jogo interactivo no *powerpoint*, construído pela própria, que consistiu na audição de diversos balões que continham uma sílaba e a partir das mesmas construírem uma palavra, estando num dos balões uma sílaba intrusa para desafiar a turma. Ao descobrirem as palavras, os alunos registaram-nas no seu caderno e ilustraram-nas. Nesta atividade os alunos mostraram-se mais atentos, pelo facto de terem de apurar bem o sentido auditivo para ouvir o som da sílaba de cada balão, observando mesmo que houve alturas em que alguns dos alunos por iniciativa própria mandavam calar os próprios colegas. Na perspectiva da mestranda as tarefas de carácter mais lúdico e interativo devem ser suportadas por ferramentas didáticas atraentes e diversificadas, como os exemplos anteriores descritos, que sustentaram, por sua vez, o dinamismo das aulas associado a “estratégias diferentes e alternativas, (...) na forma de promover o ensino e a aprendizagem” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 43).

Ao longo da prática, tornou-se evidente que os alunos tinham bastantes dificuldades ao nível da área do Português, como referido anteriormente, mais especificamente no domínio da leitura e da escrita. Assim sendo, procurou-se, melhorar o desempenho dos alunos no que diz respeito a este domínio. É desde o ambiente familiar que muitas crianças (Teberosky & Colomer, 2003) começam a ser envolvidas em tarefas de leitura e de escrita, o que vai influenciar, determinantemente, as suas aprendizagens futuras. Daí que, para além da família, “na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.28). Desde

cedo, a mestranda constatou que os alunos se mostravam desmotivados perante propostas no âmbito do português, pelo que foi necessário contornar essa situação. Assim sendo, e compreendendo que os primeiros anos de escolaridade são muito importantes para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra com sucesso, quer na vida escolar, quer na vida activa e profissional dos indivíduos (Sim-Sim, 2007) realizou-se atividades que promovessem o desenvolvimento da leitura e da escrita. Há que salientar que não existe um método para o docente pôr em prática, mas vários métodos na aprendizagem da leitura. As capacidades, as características, as necessidades e o desenvolvimento dos alunos serão a bússola por onde o professor deverá orientar quais os métodos mais eficazes, como tal o orientador cooperante conjugava vários métodos de leitura como o sintético e o global. De acordo com as palavras de Viana & Teixeira (2002, p.124), “independentemente dos métodos utilizados, haja... aspectos que devem estar sempre presentes na mente de quem conduz ou ajuda a criança no processo de aprender a ler e a escrever”, pois mais do que os métodos escolhidos é o modo como o professor os põe em prática, pois um método revela-se eficaz pela via como é aplicado e pela vivacidade que o docente lhe conseguir conferir.

A maravilhosa aventura que é o ensino da leitura e da escrita exige trabalho, empenhamento e esforço aos dois intervenientes (aluno e professor). Deste modo, procurou-se sempre que estas atividades fossem motivadoras e diversificadas, privilegiando a busca dos alunos pelo seu próprio conhecimento ao invés de este ser ministrado de forma directa e abstrata. Para tal, a título de exemplo, a segunda aula supervisionada ilustra a ação para a promoção da leitura e escrita, nomeadamente a exploração de sílabas, palavras e construção de frases. A parte inicial da aula envolveu e motivou bastante os alunos, uma vez

que conferiu um pouco de fantasia e curiosidade pelo que se escondia por detrás das diferentes gavetas daquele armário pequeno tão misterioso. A ideia foi bem conseguida, pois envolveu as crianças num clima de magia e mistério, também graças à música de fundo, que permitiu que todos estivessem envolvidos na atividade e tivessem uma participação ativa na leitura das sílabas. Posteriormente, na fase de exploração do jogo “Bingo de palavras”, a mestranda teve uma boa atitude e um diálogo claro e perceptível adequado à faixa etária, em que procurou ter cuidado com todas as dúvidas expostas explicando várias vezes o jogo para que todos percebessem. Os cartões das sílabas que se encontravam anteriormente nas gavetas foram colocados num saco, e depois de serem bem baralhados a mestranda ia tirando um a um, fazendo a leitura da sílaba, para que os alunos as associassem às que constavam nos seus cartões de bingo que tinham sido distribuídos. Tal como no jogo real do bingo, os alunos que terminassem uma linha do cartão gritavam bingo e liam a palavra formada.

Ao longo da leitura das diversas palavras, era suposto as crianças dirigirem-se ao quadro e registarem elas mesmas as palavras, mas durante a atividade a mestranda apercebeu-se que iria se perder muito tempo. Portanto, a mestranda ao refletir na ação alterou a estratégia, sendo a própria a registar as palavras após a leitura de cada uma delas. Durante o jogo houve várias paragens de chamada de atenção devido ao ruído incomodativo por vários alunos da turma, em que a mestranda começou a ameaçar a interrupção do jogo, o que demonstrou desagrado por parte da turma. Ao ouvir comentários de algumas crianças (“Não professora, não”, “Nós paramos professora”) decidiu dar outra oportunidade e continuar o jogo, mas mesmo assim os mesmos alunos continuaram a incomodar o restante grupo.

Após o diálogo reflexivo, a mestranda concordou com os comentários que a docente supervisora e o orientador cooperante fizeram, indicando que deveria ter acabado com o jogo dos alunos que estavam a prejudicar o desenvolvimento da atividade, e talvez estes melhorassem a sua atitude ao observarem os outros. Deveria ter tido uma atitude justa, referindo ao aluno que não respeitou as regras e por isso deveria deixar de jogar e ficar a pensar no que fez; deveria questionar o aluno em causa se achava correto ter determinadas atitudes na sala de aula no decorrer de uma atividade. E ainda deveria ter explorado menos o jogo “Bingo de palavras”, uma vez que poderia nem ter chegado até ao fim dos cartões de sílabas e assim, ter recuperado mais tempo para a última parte da atividade, ou seja, a construção de frases a partir das palavras. A mestranda teve a oportunidade de ajudar as crianças e apoiá-las em cada lugar durante a leitura das palavras e na construção de frases. Conseguiu sempre mediar a atividade da melhor maneira, referindo, sempre que necessário, as regras de sala de aula, pois era um tema que deveria estar constantemente a ser referido, uma vez que estava a ser assimilado. No geral, a atividade correu bem e os alunos nesta aula conseguiram cumprir com os objetivos da atividade, uma vez que esta fase de iniciação da leitura deve desenvolver nas crianças uma capacidade de comunicar, de compreender e fazer-se compreender (André, 1996).

As atividades observadas pela supervisora institucional eram baseadas num guião de pré-observação individual, que se revelou bastante benéfico para a previsão fidedigna dos acontecimentos em contexto. Nesses guiões eram colocadas as evidências que tinham surgido e sustentado para que determinada atividade fosse realizada; as previsões de dificuldades no desenvolvimento da atividade e a resolução das mesmas e ainda o que a mestranda achava relevante ser observado

durante a intervenção. Este momento prévio potenciou uma reflexão antes da ação, permitindo uma diminuição da ocorrência de imprevistos, o que também é um aspeto de bastante importância para o desenvolvimento das ações.

Durante a PPS no 1.º CEB a estagiária desenvolveu ainda um Projeto de Intervenção sobre a solidariedade, que se intitulou de "Ganhamos uma vida a partir do que recebemos, fazemos uma vida através do que somos", com estratégias promotoras da interação dos alunos com outras turmas (uma turma representante de cada ano de escolaridade e os dois grupos da EPE) e com a comunidade educativa próxima. A díade em conjunto com os outros pares pedagógicos que estavam a desenvolver a sua prática no mesmo contexto desenvolveu o seguinte projeto. Assim, este surgiu da possibilidade dos estagiários da instituição organizarem a assembleia de escola do mês de dezembro pretendendo envolver a comunidade escolar e promover a cultura. As turmas organizaram-se, exploraram as temáticas e apresentaram o trabalho realizado a toda a comunidade escolar, promovendo a articulação de diferentes anos de escolaridade, bem como o trabalho colaborativo.

Ao longo do projeto a díade realizou diversas atividades não só de preparação da assembleia, em conjunto com os outros pares, mas também atividades individuais de turma, onde foi trabalhada a temática da Solidariedade através de uma articulação entre áreas disciplinares. Para dar início a este projeto a díade realizou uma leitura de um conto, que resultou num diálogo e partilha de ideias sobre a temática "solidariedade", no qual os alunos mostraram logo um grande interesse, uma vez que ficaram curiosos e sentiram um grande desafio pela frente, o que levou as crianças a aceitarem a participação e a realização desse projeto. A mestrande apercebeu-se que grande parte dos alunos já tinham conhecimento sobre este tema, através da televisão, de filmes e



até mesmo em experiência pessoal, em voluntariado, acompanhadas com a família, sobretudo na distribuição de alimentos ou refeições a pessoas carenciadas, o que denotou uma grande sensibilidade por parte dos mesmos. A díade de forma a dar continuidade à temática da solidariedade e de os alunos perceberem o que envolve a mesma, para além do conceito base, planificou uma atividade, no qual realizou uma apresentação em powerpoint com diversas imagens de Associações e Organizações de solidariedade, para que os alunos percebessem que existiam grupos sociais que se organizavam para serem solidários com a sociedade. Com tanta motivação, por parte das crianças, esta tarefa conduziu para a realização de um vídeo para introduzir no projeto, em que os alunos criaram, com a ajuda da díade, uma pequena dramatização sobre uma entrevista a uma Associação que eles próprios inventaram. Na perspetiva da mestrandia, as crianças participaram ao longo dos diálogos que íamos fazendo, perguntando sobre dúvidas que tinham, dando ideias para combater a pobreza. Ficaram de tal modo entusiasmadas, que surgiu à díade a ideia de organizar uma visita de estudo a uma instituição de solidariedade no decorrer do projeto, de forma a promover uma maior sensibilização para este tema.

A apresentação da Assembleia sobre a solidariedade realizou-se no auditório do Conservatório de Música do Porto, no qual toda a comunidade educativa esteve presente. Os ensaios foram preparados com antecedência, durante os quais foram distribuídas diversas tarefas, tais como a construção de cenários, a elaboração da narrativa, de vídeos, de convites, da letra das músicas, de fatos para as personagens, entre outros. O produto final iniciou-se através de uma apresentação de um vídeo feito pelas turmas participantes a definirem o que é a solidariedade. Posteriormente, foi apresentado o jogo "Quem quer ser solidário", no qual os participantes deste tinham de responder

corretamente a diversas perguntas sobre a solidariedade. Por fim, as crianças apresentaram a dramatização "Um conto de Natal", acompanhada de uma canção. O impacto que o projeto teve nas crianças foi positivo, não só por terem demonstrado grande empenho, dedicação, criatividade e cooperação ao longo dos ensaios e da construção dos materiais, mas também por eles próprios terem manifestado opiniões positivas, durante os diálogos de avaliação ao longo do projeto, acerca do mesmo e do quanto gostaram de o realizar. Um dos aspetos menos positivos durante os ensaios foi a falta de um espaço adequado a tantos alunos, o que levou a alternativas como ensaios individuais nas salas de aula durante os intervalos e a procura de espaços para ensaios mais gerais, tais como a biblioteca e a cantina da escola. Por este facto, por vezes sentia-se uma certa desorganização e agitação por parte das crianças, o que exigiu uma maior dedicação e trabalho por parte dos estagiários organizadores do projeto.

No que diz respeito à avaliação, ao longo deste projeto, foram realizados diálogos com as crianças e com os professores envolvidos, de forma a avaliar e descobrir estratégias que pudessem contribuir para o seu melhoramento. Como forma de avaliação, de maior parte do trabalho desenvolvido, a preparação da assembleia e apresentação da mesma, a díade recorreu a inquéritos cedidos pela equipa de coordenadores de cada ano de escolaridade, o que permitiu perceber que todos os professores avaliaram a assembleia de escola com Muito Bom, salientando como pontos fortes: estimulação de boas práticas de cidadania; promoção do respeito por diferentes expressões e/ou práticas culturais; desenvolvimento da sensibilidade artística e/ou técnica; envolvimento de toda a comunidade educativa.



## **REFLEXÃO FINAL**

A presente reflexão tem como base perspetivar o percurso da mestranda, marcado pelas diversas experiências decorridas ao longo das práticas pedagógicas e sustentadas em conceções teórico-práticas articuladas sempre mobilizadas de acordo com as características do contexto de intervenção dos dois níveis educativos (EPE e 1.º CEB) e, mais concretamente, tendo em conta as especificidades individuais das crianças.

A mestranda orientou a sua ação nos pressupostos da metodologia de investigação-ação e em instrumentos auxiliares para a realização dos processos que se desenvolveram de forma cíclica (observação, planificação, ação, reflexão e avaliação). A procura de soluções para problemáticas desenvolvidas na ação estimulou, na mestranda, a reflexão constante associada à sua postura investigadora, para a construção de uma prática e formação continuamente melhoradas, uma vez que docente investigador é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6). A mestranda tentou sustentar a sua ação em concordância com perspetivas socio construtivistas, situando a criança como o centro do seu próprio conhecimento, observando e compreendendo os seus interesses, necessidades e dificuldades para o desenvolvimento significativo de atividades e estratégias.

Neste sentido, no percurso desenvolvido pela mestranda, foram experienciados alguns constrangimentos e imprevistos e conhecidas distintas potencialidades que fomentaram o desenvolvimento de diversas capacidades e competências a nível pessoal e profissional.

Em ambas as valências, a mestranda teve alguns constrangimentos relativamente à gestão de tempo, uma vez que foram planificadas algumas atividades de forma muito extensa, o que impossibilitou de serem concretizadas na sua totalidade. Neste sentido, a mestranda, de

forma a concretizar as atividades de acordo com o tempo previamente definido, por vezes, impediu uma exploração mais abrangente da atividade e até mesmo não realizando toda a atividade. De referir que houve também alguma complexidade ao nível da gestão de diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho evidenciados, maioritariamente, pelos alunos em contexto do 1.º CEB. Contudo, mais no 1.º CEB a mestranda revelou alguma dificuldade durante a reflexão na ação, ou seja, em alterar a ação e as demais estratégias no momento, o que motivou a necessidade de flexibilizar a planificação. No começo das suas intervenções pedagógicas foi evidente também a existência de algumas quebras entre as atividades não desenvolvendo interligação entre as mesmas.

A mestranda refletindo retrospectivamente sobre ambos os períodos de estágio denotou uma evolução aos níveis pessoal e profissional, através de diversas experiências e dificuldades no decurso da prática. Neste sentido, houve progressos na gestão temporal no desenvolvimento das atividades e na capacidade em flexibilizar as planificações, desenvolvendo mais a sua reflexão na ação e rapidez de atuar nas necessidades dos alunos, para que não existisse quebra de motivação na atividade. A mestranda desenvolveu estratégias diversificadas e promotoras para que as crianças se sentissem ativamente envolvidas no processo e, desta forma, fossem capazes de co construir o seu conhecimento com base na participação, experimentação e reflexão (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Progressivamente, e consoante o *feedback* dado pelas docentes supervisoras, a mestranda desenvolveu mais atividades de articulação curricular interligando-as através de um fio condutor, sem que as mesmas fossem estanques. Releva-se ainda a capacidade em ter adequado o seu discurso ao nível de desenvolvimento linguístico das

crianças conseguindo não infantilizar a linguagem e não utilizar termos demasiadamente complexos que impedissem a sua compreensão, utilizando um discurso calmo e objetivo.

Na perspectiva da mestranda, a prática pedagógica, em ambos os níveis educativos, consistiu num campo de pesquisa, recolha e análise de dados, articulação com os apoios teóricos, ultrapassagem de obstáculos e dificuldades e, essencialmente, um espaço de aprendizagem na interacção com outros. É neste contexto que a reflexão está no centro da prática profissional e construção de saberes. Através das reflexões realizadas individualmente, com o par pedagógico, com os orientadores cooperantes e com as supervisoras institucionais, e os *feedbacks* fornecidos, foi possível um crescimento pessoal e profissional, tomando conhecimento da evolução da mestranda e de alguns aspetos que podia melhorar na ação. Como tal, a reflexão, processo intrínseco a todo o período de prática pedagógica, convergiu para a consciencialização das teorias pessoais que conduziu à evolução da sua ação. Acresce referir que as vantagens da colaboração com o par pedagógico foram imensas, vivenciando diversos momentos onde se refletiram questões emergentes da prática, no qual se sentiram novas necessidades e se construíram novos conhecimentos. A prática em pares é bastante importante, na medida, em que os formandos desenvolvem um tipo de supervisão amigável e recíproca, uma vez que dois olhares enriquecem mais do que um, respeitando o princípio da pluralidade e da diversidade, sendo eles, fatores que valorizam a análise e reflexão intrapessoal (Sá-Chaves, 2000, citado por Alarcão & Canha, 2013). As orientações dadas pelos orientadores cooperantes foram também uma mais valia para o melhoramento das planificações, que contribuíram para a aquisição de aprendizagens significativas nas crianças. Foi na tentativa de alcançar intervenções cada vez mais conscientes e

fundamentadas que se foi procurando o desenvolvimento de reflexões em tríade (com o par pedagógico e orientadores cooperantes). Desta forma, os orientadores cooperantes para além de serem um apoio à prática revelaram-se, uma referência para a estruturação da identidade pessoal e profissional da mestranda.

A mestranda ao vivenciar diversas experiências em ambas as valências, permitiu compreender que cada uma possui as suas particularidades devendo ainda ser reconhecida a importância da sua articulação. Achou que o ensino básico deveria ser uma continuação da EPE, e que o mesmo deveria apoiar-se nos conhecimentos e vivências das crianças, devendo haver uma articulação que proporcione um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas da EPE até às aprendizagens mais estruturadas do 1.ºCEB (Serra, 2004). Deste modo, constata-se a necessidade de instituir uma sequência e articulação lógica no processo educativo das crianças, o que implica uma postura dos profissionais de educação que conduza a um planeamento conjunto de atividades aumentando as oportunidades de sucesso para as crianças (idem).

A mestranda tem consciência de que o seu processo de formação não termina com a aquisição do grau de mestre, uma vez que um docente investigador e reflexivo deve sustentar-se na formação ao longo da vida estimulando o contínuo enriquecimento da atuação educativa. Ao refletir sobre toda a experiência desenvolvida e com a interação com as crianças, ao longo da PPS, originou ligações emocionais fortes, enriquecedoras e gratificantes servindo de inspiração para a aprendizagem ao longo da vida, principalmente para o futuro profissional. A mestranda salienta ainda o facto de esta experiência ter sido marcante, uma vez que durante a sua Licenciatura apenas realizou uma observação não participante não tendo oportunidade de interagir



diretamente na ação, o que fez com que criasse uma grande expectativa à volta do estágio e por outro lado um pouco de receio/ insegurança por não estar ao mesmo nível de colegas que já tivessem passado pela mesma. Este sentimento foi ultrapassado a partir do momento em que a mestranda entrou para o contexto de estágio, onde sentiu uma enorme satisfação, em todas as tarefas que realizou, e confiança que sobretudo as crianças lhe souberam transmitir (involuntariamente) através dos seus pedidos de ajuda, da sede de aprender, das chamadas de atenção, das demonstrações de carinho, das rebeldias, motivos mais que suficientes que a faziam sair de casa de sorriso no rosto sempre que ia estagiar.

Pode-se concluir que a mestranda mostrou-se apaixonada pelas ações que desenvolveu com crianças e pelo modo como realizou a sua experiência, ficando com o interesse de aprender mais sobre a educação e tudo o que a envolve, de forma a poder tornar-se um docente exemplar, para inspiração de outras crianças, tal como foi a sua inspiração ao longo do percurso enquanto estudante, pois “a paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Day, 2004, p. 23).



## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In: B. Campos (org.), *Cadernos de formação de professores n.º 1*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora
- Alonso, M. (1994). *A avaliação curricular como processo de reflexão*. *Revista Noesis*, 25-27.
- Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança*. *Revista território educativo*, 7, pp. 33-42.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular*. O contributo do projecto “PROCUR”. *Revista do GEDEI*, 5, pp. 62-70.
- André, A. (1996). *Iniciação da Leitura- Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação (A. Queirós, trad.)*. Lisboa: Edições 70.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Cardinet, J. (1986). *Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa*. In: Allal, L.; Cardinet, J. & Perrenoud, P. *A Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Coll, C. et al. (1999). *O construtivismo na sala de aula. (6ª ed.)*. São Paulo: Editora Ática.

- Colomer, T. & Teberosky, A. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Coleção Temas de Investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). *A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico*. In VI Conferência Internacional de TIC na Educação. Braga: Universidade do Minho
- Flores, P. (2011). *Os dez Princípios de uma boa prática*. In Ana Paula Vilela, (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul
- Formosinho, J. (1998). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (36.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonzalo, C. (1997) *Observaciones iniciales sobre la planificación del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGrawHill.
- Hohmann, M. & Wiekart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.

- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, J. (2007). *Modelos de Formação Inicial de Professores de Ciências Naturais: Um Estudo a partir dos Discursos sobre as Práticas dos Formadores*. In C. L. Lopes (coord.), *Escola, currículo e formação de identidades*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*. (4<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H.M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Ramos, P. (2001). *Os pilares para educação e avaliação*. Blumenau: SC: Acadêmica.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem* (7<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidades(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro Campus Universitário de Santiago.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. (1<sup>o</sup> edição). Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. (1<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. & Allan S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.
- Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação E Democracia: A praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora.
- Varela, C. (2009). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências naturais: um estudo sobre representações de professores e alunos do 9ºano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Interação entre aprendizado e desenvolvimento (M. Lopez-Morillas, trad.)*. In M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Soubberman (org.), *A formação social da mente*. (6.<sup>a</sup> edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir - Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º4 de 11 de abril (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República - I Série – A. N.º201.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República - I Série – A. N.º201.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série – N.º 129. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º5220/97 de 4 de agosto. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Diário da República – II Série – N.º178

Flores, P. (2015-2016). *Ficha curricular da uc de prática pedagógica supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Escola Superior de Educação-Politécnico do Porto

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.  
Diário da República n.º 237/1986 - I série.

Lei-Quadro da Educação Pré-escolar n.º5/1997 de 10 de fevereiro.  
Ministério da Educação.

Ribeiro, D. (2014-2015). *Ficha curricular da uc de prática pedagógica supervisionada na educação pré-escolar*. Porto: Escola Superior de Educação-Politécnico do Porto







# AN

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

março

2016