

Orientação

NM

AGRADECIMENTOS

Todo o processo na vida implica uma aprendizagem tendo sempre uma sustentação teórica e interações pessoais que se vão desenvolvendo ao longo deste. Neste sentido, estas interações foram um sistema de apoio e partilha que me auxiliaram no processo para que continuasse neste percurso de aprendizagem que é a vida.

Logo, seria inconcebível não agradecer a todos aqueles que me possibilitaram, caminharam comigo e me apoiaram para chegar ao culminar deste sonho e percursos que foi a minha formação como futura educadora e professora de 1.º ciclo. Assim, é com muita emoção eu deixo aqui expresso o meu obrigado a todos vocês, pois teria chegado a este final mas não seria o mesmo.

Aos meus pais, Miguel e Cristina, e aos meus irmãos por me terem possibilitado começar este percurso, por me terem apoiado a seguir os meus sonhos e por exigirem de mim o melhor, tornando-me mais exigente comigo própria.

Tenho muito a agradecer ao Vítor por acreditar em mim, relembrando continuamente que sou capaz, e por ter acompanhado de perto as minha angústias e alegrias na fase final deste processo. Por todos os sorrisos, calma e bem-estar que me transmitiu. Por toda a paciência, compreensão, carinho e força que me deu todos os dias, acreditando e fazendo-me acreditar nas minhas capacidades. Por todas as palavras de conforto e incentivo.

Aos meus amigos por me ajudarem a caminhar neste processo. À Inês Quintas por toda a amizade ao longo destes anos, por me acompanhar em mais uma etapa da minha vida, por me ouvir e dar as suas palavras de carinho. Mas também por me alegrar e me por a par das novidades, por me obrigar a sair e a socializar. Há minha Luzinha que foi outro dos meus grandes apoios pelo seu sorriso matreiro, por ter sempre uma palavra a dizer, por me surpreender a cada

dia devido seu constante crescimento, e por me alegrar nos momentos mais difíceis. Há Rita por me ouvir e se preocupar sempre saber como tem sido esta experiência rica que é enveredar por um mestrado e finalizar o meu processo de formação inicial, sempre dando as suas palavras reconfortantes e animadoras.

Aos meus amigos e colegas de mestrado e de licenciatura que partilharam comigo as suas experiências e conselhos, por criarem comigo novas memórias e vivências, por me acalmarem e ouvirem os meus desabafos nos momentos mais difíceis e de frustração, acreditando nas minhas capacidades.

Ao meu par pedagógico pela amizade que foi criada desde do início da jornada, na licenciatura pela compreensão, calma, apoio e disponibilidade ao longo de todo o estágio. Pelas vivências e frustrações que passamos juntas, por todas as lágrimas, sorrisos, sucessos e aventuras que partilhamos.

A todas as crianças e alunos com quem tive o privilégio de deixar um pouco de mim, por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram a nível profissional como pessoal, por todo o carinho e dedicação, por todos os sorrisos e todas as palavras que me deixaram e por me fazerem acreditar que é este o caminho a seguir.

Agradeço à educadora e professora cooperante e à comunidade educativa de cada centro de estágio pelo acolhimento, colaboração, conselhos e disponibilidade. Aos supervisores em cada nível educativo, nomeadamente ao Mestre Carlos Pinto Correia, à Doutora Deolinda Pedroso Ribeiro e à Doutora Paula Quadros Flores pelo acompanhamento contínuo, pela partilha de ideias e pela orientação ao longo de todo este processo, fazendo-me crescer enquanto futura profissional. A todos os outros docentes da Escola Superior de Educação que me fizeram crescer e me deram a oportunidade de concretizar esta etapa da minha vida, tornando realidade um sonho.

RESUMO

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

Assim, realça o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, relativas ao saber-agir ser e estar em contexto, fundamentadas num enquadramento teórico e legal conciso e exigente, sustentadas pela metodologia investigação-ação, recorrendo às estratégias de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão no sentido da transformação da prática letiva, melhorando-as. Nesta linha de pensamento, a mestranda construiu o seu perfil profissional, desenvolveu atitudes indagadoras e um pensamento crítico na, para e sobre sua a ação, articulando a teoria com a prática. Realça, ainda, que a colaboração com o par pedagógico, educadora/professora cooperante e supervisores institucional constituiu um forte contributo para a construção de representações daquilo que é ser educadora/professora do 1º CEB na atualidade. O relatório é, por si mesmo, um espaço de aprendizagem e reflete o início da construção da identidade profissional da futura educadora/professora.

Palavras-Chave: Pré-escolar; 1.º CEB; Investigação-Ação; Desenvolvimento Profissional;

ABSTRACT

Under the Master in Preschool Education and Teaching in Primary Education, this internship report, which is essential to complete the Master's degree, reflects the process of professional development of the graduate student during her practice, developed in the stage of contexts in Pre-School education and Primary Education.

Thus, this this emphasizes the development of professional and personal skills related to know-act in context, in a concise theoretical and legal framework and demanding, with the application of action research methodology, using, using the observation strategies, planning, action, evaluation and reflection.

In line with this, the graduate student built her professional profile, developed inquiring attitudes and critical thinking in, for and about her action, linking theory with practice. "It should also highlight the fact that, with the collaboration of the pedagogical pair, educator/teacher cooperative and institutional supervisors, constituted a strong contribution to the construction of the representations of what is to be an educator / teacher of the 1st CEB today. The report is by itself a learning space and reflects the start of construction of the professional identity of future educator / teacher."

Thus, the described report highlights and reflects the challenges proposed by the graduate student in her career and raised learning, based on a theoretical and legal basis of the developed pedagogical practices and the characterization of stage settings, enabling a path analysis of formation of professional skills and professional graduate student profile.

Keywords: Preschool; Primary Education; Research-Action; Professional development;

ÍNDICE

Introdução	1
1. Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
Educação Pré-escolar	14
1.º Ciclo do CEB	23
2. Capítulo II – Caracterização dos Contextos de Estágio e Metodologia de Investigação	33
Caracterização Socioeconómico e Cultural dos contextos	33
Contexto de Pré-escolar	34
O grupo da Educação Pré-escolar	37
A sala de Atividades	39
Contexto de 1.º CEB	41
A sala de aulas	43
O grupo de alunos em 1.º CEB	45
Metodologia de Investigação-Ação	46
3. Capítulo 3 – Descrição e Análise das Ações desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	52
Educação Pré-escolar	54
Atividade 1 - Introdução do quadro de presenças e a sua evolução ao longo da prática	55
Atividade 2 - Experiência das areias movediças	59
Atividade 3 – Hora do Conto – Corre corre cabacinha de Eva Mejuto e Jorge Letria.	65
A prática educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico	69

Atividade 1: polígonos e não polígonos, segmentos de reta, retas e semirretas	70
Atividade 2 – Banda desenhada	76
Atividade 3 – Estado novo e 25 de abril	79
Metarreflexão	84
Bibliografia	88
Documentação legal e outros documentos orientadores	102

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC's – Atividades Extra Curriculares

BD – Banda desenhada

CEB - Ciclo do Ensino Básico

Cit. – Citador

DL – Decreto-Lei

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME/DEB – Ministério de Educação/Departamento de Educação
Básica

MEM – Movimento de Escola Moderna

MTP – Metodologia Trabalho de Projeto

NAS – Necessidade Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação de Pré-escolar

PCT - Projeto Curricular de Turma

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SAF – Serviço de Apoio à Família

TIC – Tecnologias de Comunicação e Informação

UC – Unidade Curricular

VCI – Via de Cintura Interna

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, nas Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) I e II. Neste sentido, visa a obtenção do grau de mestre, habitando a formanda para a docência em educação Pré-escolar e 1.º CEB, previsto pelo DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no total de 420 horas nos dois níveis educativos, subdivididas em 210 horas em contexto Pré-Escolar e 210 horas em 1.º Ciclo do Ensino Básico. De relevar que o objetivo principal da UC de PPS centrou-se na construção de saberes profissionais no âmbito da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, fomentando a construção do perfil como educador e docente na mestranda, levando-a a construir um pensamento próprio, uma responsabilização, reflexão crítica sobre a sua ação, e apostar numa abordagem construtiva e integradora da educação, sempre de modo colaborativo. Assim, as PPS tiveram como intuito levar a mestranda a: mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas, problematizando teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos; estruturar uma prática pedagógica consciente, sustentado nos princípios éticos da ação docente e sempre articulando a teoria com a prática, fomentando relações positivas entre as crianças e o adulto; construir um seu perfil enquanto profissional face a uma sociedade multimédia.

Neste contexto, este relatório constitui um momento de reflexão final, sendo que foi dividido por capítulos, no sentido de relevar um enquadramento teórico e legal atualizado, que fundamentou decisões da prática e permitiu a compreensão de fenómenos e a articulação de saberes teóricos e experimentais, base da construção de um perfil profissional responsável.

Assim, encontra-se estruturado em quatro grandes capítulos: ao enquadramento teórico e legal que apresenta um o quadro atualizado que sustentou e fundamentou as opções educativas da mestranda; a caracterização

dos contextos de estágio e metodologia de investigação, salientando e descrevendo as instituições e o ambiente educativo, bem como a metodologia de investigação-ação mobilizada que orientou a prática educativa; e descrição e análise das ações desenvolvidas e resultados obtidos, explanando, de forma reflexiva e fundamentada, algumas atividades dinamizadas pela formanda e resultados obtidos, recorrendo a uma reflexão crítica. A metarreflexão de todo o processo de formação evidencia perspetivas pessoais, aprendizagens e dificuldades sentidas, conceções. Finalmente as referências bibliográficas e respetivos anexos. Assim, analisando todos os constituintes do presente relatório, é possível compreender o contributo deste processo de formação no desenvolvimento global da formanda ao longo da prática pedagógica.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Atualmente a sociedade e a educação encontra-se em constante evolução, enfrentando constantes desafios, sendo estes solucionados através da investigação de novas abordagens pedagógicas, de um trabalho colaborativo entre profissionais de educação e do papel que este exercem. Neste sentido, no presente capítulo serão explanados os referenciais teóricos e legais que sustentam a prática pedagógica da mestranda, ao longo do processo educativo.

Atualmente as sociedades enfrentam desafios que esperam que seja a escola a resolver, enquanto agente formador e socializador de excelência, pois deve acompanhar a sociedade e a multiculturalidade que se encontra em constante mudança (Formosinho, 1998). Assim, segundo o DL n.º75/2008, de 22 de abril, as escolas são entendidas como estabelecimentos que têm por objetivo prover aos cidadãos competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades e integrar-se ativamente na sociedade. Logo, entende-se a escola como um elemento capaz de formar cidadãos responsáveis, solidários, ativos e colaborativos, havendo articulação entre si e o meio para dar resposta às exigências sociais. Porém, para que a escola consiga responder aos diversos desafios imposto por um novo modelo social, são necessárias novas atribuições a esta para que recriem o seu padrão, podendo passar por uma nova conceção de educação e de gestão onde a autonomia das escolas poderá constituir um forte contributo para uma resposta mais localizada de acordo com o contexto educativo.

Os objetivos da educação e dos desafios que a escola enfrenta mudaram, sendo estes mais exigentes do que no passado. Esta mudança nos objetivos da educação requer alterações profundas na configuração dos sistemas de ensino,

nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação (Rodrigues, 2012). Assim, num contexto de mudança, educar é uma ação positiva e benéfica, associada a modelos de aprendizagem, exercida com o objetivo de suscitar e desenvolver na criança competências sociais, humanas, culturais e económicas, exigidas pelo meio e pela sociedade, de modo a que esta progrida de forma global e holística, preparando-as para a mudança e aprendizagem (Idem). Assim, a educação apresenta-se como um processo angular associado ao ciclo vital, enquanto precursor permanente de aprendizagens e socialização, satisfazendo a necessidade de “educar para a compreensão humana” e de “ensinar a condição humana” (Morin, 2002b), alicerçado em torno dos quatro grandes pilares: o Aprender a Conviver; o Aprender a Conhecer; o Aprender a Fazer; e acima de tudo Aprender a Ser (Delors, 2010).

Para que se consiga potenciar uma educação de qualidade e dar resposta aos diferentes desafios que a escola enfrenta, é necessário que esta tenha autonomia, concretizada na elaboração de um projeto educativo próprio. Este é constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação às características e recursos da escola (DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro).

Neste sentido, um projeto educativo é um documento pedagógico elaborado a partir da análise realista e concisa da ação, com o fim de uma prática docente coerente e uma organização do centro escolar para uma melhoria dos objetivos pretendidos (Rodriguez, 1985). O DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, define o projeto educativo como um documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, com a duração de três anos, explanando princípios, valores, metas e estratégias, que a escola se propõe cumprir. Deste modo, apresenta-se como um documento identitário de um estabelecimento, definidor das estratégias do currículo nacional, desenvolvido em função do contexto, num projeto curricular de turma

e de grupo, funcionando como plano de atividade exequível e um organizador da vida escolar, conferindo coerência e intencionalidade clara do ensino, rompendo com a crise organizativa (Carvalho & Diogo, 2001, Costa, 2003, DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, DL n.º 139/2012, de 5 de junho).

Desta forma, ordena a vida escolar ao nível interno e externo, dando sentido à participação e corporalização da autonomia escolar, justificando os objetivos das atividades escolar e explanando as necessidades reais do contexto, exigindo uma participação crítica dos intervenientes (Formosinho, 2001). Este deve estar atento às solicitações e necessidades da comunidade em que se insere, devendo ter a comunidade participação no processo educativo (Rocha, 1998). Assim, a autonomia escolar exerce-se através de competências próprias em vários domínios como a gestão de currículos, a gestão de espaços e tempos de atividades educativas, entre outros (DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro). Para que seja operacionalizado esta autonomia, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece que cada instituição tem liberdade científica, pedagógica, administrativa e financeira, descentralizando e diversificando as estruturas e as ações educativas, contudo, na prática, a autonomia acaba por não se verificar, pois, segundo Costa (2003), o poder político-administrativo que legisla neste sentido também condiciona mantendo em vigor legislação contraditória. Neste sentido, deixa-se a autonomia construída pela escola e comunidade para uma autonomia decretada pelo ministério (Barroso, 2005). Logo, mostra-se necessário que ocorra uma reforma educativa visando uma mudança da conceção de escola, passando esta a ser uma comunidade educativa, sensível e consciente (Rocha, 1998).

Estas reformas refletem-se no currículo pois este era estabelecido numa sequência rigorosa, acreditando que a melhor forma de aprender era através da reunião de pequenos conteúdos e integrá-los em conceitos mais amplos. Contudo, segundo os modelos socio construtivista, o currículo é visualizado pelos investigadores como um documento flexível e adaptável segundo as necessidades e interesses do grupo de crianças, onde estes têm um papel ativo na sua construção (Pacheco, 1996). Deste modo, de todo este processo foi

emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme nas salas de aula para um apoiado no contexto da crescente autonomia das escolas, no desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular (DL. n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Todavia, a flexibilização do currículo não deve ser encarada como uma não dependência do professor em relação ao currículo definido (Leite, 2002), mas como um “ deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000, p.82).

Assim, o modelo socio construtivista rompe com o tradicionalismo pondo de parte a ideia de conhecimento independente do indivíduo, enfatizando o conhecimento baseado na experiência com o meio e as inter-relações (Idem). Segundo esta perspectiva de aprendizagem deve-se potenciar uma aprendizagem significativa e construtivista, onde cada aluno constrói a sua aprendizagem num processo focalizado no interior, expandindo de dentro para fora, baseado em experiências de fundo psicológico, sendo um promotor de aprendizagens significativas segundo o meio em que a criança está inserida (Papalia, Olds & Feldman, 2001) através de pesquisas, estímulos ao desafio e busca pelo aperfeiçoamento, passando o processo de desenvolvimento a ser significativo (Azenha, 1999). A aprendizagem significativa mostra-se importante pois, para Ausubel (1963), esta é um mecanismo humano, em que os novos conhecimentos ganham significado para a criança e são adquiridos segundo uma ancoragem em aspetos relevantes da estrutura cognitiva preexistente, em que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, tornando-se mais estável, principalmente se o conhecimento for segundo os interesses da criança e esta aprender pela experiência devido à ação direta e imediata que este tem sobre os objetos (Hohmann e Weikart, 2011).

Para que se potencie dentro do espaço educativo uma aprendizagem pela experiência, é necessário que o profissional educativo assuma um papel de mediador, orientador e facilitador, criando estratégias que favorecem a aprendizagem (Masetto, 1997). Logo, educação deve seguir uma abordagem ao

ensino onde se considera os saberes como recursos a serem mobilizados, a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar (Dias, 2010). Contudo, por vezes, é necessário ir adequando as diferentes metodologias consoante as necessidades e características do indivíduo pois este constrói diferentes modelos, cada vez mais complexos, necessitando estabilidade temporal e a processos de mudança que modificam os sistemas construídos a cada momento (Montoya, Morais-Shimizu, Marçal & Moura, 2011).

Neste sentido, existem diversas metodologias que perspetivam a criança como sendo o ponto fulcral no processo de aprendizagem. Estas perspetivas pedagógicas são mais direcionadas para alguns níveis educativos específicos sendo explanadas nos subcapítulos seguintes. Contudo, existem métodos de aprendizagem que são abrangentes, podendo ser implementados quer no pré-escolar quer no 1.º CEB, como é o caso da metodologia de trabalho de projeto (MTP). Esta metodologia opõe-se à conceção tradicional de educação, onde a aprendizagem é estereotipada e igualitária para todos sem ter em conta as particularidades de cada um (Rangel & Gonçalves, 2010). Isto significa que, as crianças, num processo de aprendizagem construtivista, são agentes participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades pelos assuntos a serem estudados por estes terem sido escolhidos por si. Neste contexto, quando envolve o grupo, implica-os na resolução problemas, de acordo como as necessidades e interesses definidos inicialmente pelo grupo ou criança, ou pelo professor/educador (Vasconcelos, 2006, Kartz & Chard, 2009, Leite, Malpique & Santos, 1989). Assim, acarreta que haja um trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e de intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos, 1989).

No que diz respeito à MTP, este possui diversas fases: a definição do problema, necessidade ou interesse, a partir de informações, ideias e experiências que estas possuem sobre o tema, de forma a encontrar um caminho

para o desenvolvimento do projeto (Katz & Chard, 2009). Este percurso é estruturado através de um questionamento e dificuldades encontradas, que as crianças desenvolvem sobre o tópico do projeto. Portanto, o educador deverá procurar identificar os interesses e necessidades das crianças e desenvolver um projeto que as envolva, contagie pelo tema. Numa segunda fase, existe uma troca de experiências para se definir o tópico, tendo acesso ao contexto das crianças e conhecimentos prévios destas realizando uma planificação conjunta (Katz & Chard, 2009, Vasconcelos, 2011), que “surge (...) como um instrumento de trabalho que cria espaços de autonomia e de decisão para as crianças” (Costa & Pequito, 2007, p.111). Logo, através do questionamento, as crianças vão tomando conhecimento das etapas de um projeto, assim como, instrumentos e metodologias necessárias para dar resposta aos objetivos previamente estabelecidos, evidenciando “a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades [da planificação]” (Vasconcelos, 2011, p. 15).

Após estruturado um plano, passa-se à implementação do projeto, onde as crianças e alunos “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. Utilizam uma variedade de linguagens gráficas [e constroem] objectos em grandes dimensões” (Idem, p.16). Finalmente é avaliado e divulgado o projeto, existindo um diálogo em grande grupo para refletir sobre o que se aprendeu e avaliar os objetivos atingidos pelo projetos, onde é espectável que “a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p.105). Nesta fase, é importante que o educador/professor reúna elementos de observação, registos dos processos individuais dos alunos e que reflita sobre o “desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto” (Vasconcelos, 2011, p. 17).

Concomitantemente, a abordagem pedagógica por projetos promove aprendizagens significativas, tornando-se uma mais-valia por promover o conhecimento sobre o tópico do projeto e outras aprendizagens, tais como conhecimentos de cultural geral, matemáticos, científicos, entre outros, potenciando a criação ambientes propícios à iniciação do pensamento científico

e à linguagem específica das diversas áreas científicas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem (Ramos & Valente, 2011). Através da MTP conseguimos promover aprendizagens significativas nas crianças, uma vez que “um projecto confronta-se com “verdadeiros” problemas, diferentes dos meros exercícios escolares, mas problemas para resolver e obstáculos que o grupo deve superar para atingir os seus fins” (Perrenoud, 2001, p.112).

Neste seguimento, esta é uma metodologia que fomenta uma abordagem cooperativa, onde as crianças são agentes ativos no trabalho de projeto, assumindo diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais (Castro & Ricardo, 2002). Assim, demonstra-se que o trabalho cooperativo está presente ao longo da ação pedagógica e na aprendizagem das crianças, sendo ele um ponto fulcral no desenvolvimento destas, uma vez que trabalhar em grupo cria um novo sujeito e um novo protagonista no desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2013, Malaguzzi, 1998). O desenvolvimento desta metodologia mostra-se “essencialmente (...) um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.” (Roldão, 2007, p. 27).

A organização dos processos de ensino e de aprendizagem, sustentados no princípio da cooperação são importantes para o desenvolvimento das crianças pois, segundo Schaffer (2004), através da participação em comunidades, os indivíduos internalizam as normas, hábitos, expectativas e habilidades, decidindo o que é importante saber e entender a realidade. Colaço (2004) observa que as crianças, ao trabalharem juntas, “orientam, apoiam, dão respostas (...) avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor [e educador]” (p.339). Assim, esta é uma metodologia com a qual as crianças se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o profissional educativo, adquirindo conhecimentos sobre um dado objeto (Lopes & Silva, 2009).

É também de salientar a importância do educador ao estimular as crianças a trabalharem em grupo, potenciando modelo interativo que leve à partilha de ideias (Moysés, 1997). Assim, o educador desempenha um papel importante na promoção do trabalho cooperativo, servindo como modelo de interação que possa tornar o trabalho frutífero (Martins, 2002). Logo, é benéfico que o educador desenvolva uma ação pedagógica assente na teoria socio construtivista, onde a construção social do conhecimento é um processo complexo, mediado pelo contexto sociocultural da criança e segundo o qual o pensamento, a linguagem e a cultura caminham de mãos dadas (Fontes & Freixo, 2004).

Concomitantemente, este trabalho cooperativo deve ser, também, realizando entre docentes e educadores, pois estas interpelações são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e de aprendizagens, promovendo complementação nesses parâmetros (Daniels, 2000). Tendo em conta Hohmann & Weikart (2011, p.128), “o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a acção, cria um enquadramento propício para o desenvolvimento das crianças numa comunidade activa e participante”, favorecendo o desenvolvimento da destreza de análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões (Nono & Mizukami, 2001).

O trabalho colaborativo entre professores é um potencial para o enriquecimento do pensamento, da ação e resolução de problemas, criando possibilidades de sucesso à tarefa pedagógica. Portanto, a ação colaborativa promove competências sociais (Canário, 2007), incitando um progresso da ação, tendo “impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e (...) na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, p.131).

Porém, muitas vezes a partilha de experiências e o trabalho colaborativo não são realizados devido ao isolamento do docente, provocado pela estrutura dos horários, a sobrecarga de trabalho (Fullan & Hargreaves, 2000). Assim, os espaços de reflexão que deveriam existir acabam por ser utilizados para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergentes em

vez de ser utilizado “para reflexão, planeamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos” (Martins, 2002, p.233). Deste modo, defende-se a criação de espaços de reflexão individual e colaborativa, devendo haver uma boa gestão entre estes, por limitar o potencial de trabalho dos professores (Fullan & Hargreaves, 2000).

Por estas razões, valoriza-se a perspectiva de trabalho colaborativo como fator de enriquecimento de formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências, onde a sua função específica é ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Em suma, o trabalho colaborativo mostra-se como uma potencialidade para professores ao favorecer o processo de construção da sua profissionalidade numa continuidade, havendo um desenvolvimento da autonomia docente, e nos alunos por permitir a melhoria das aprendizagens e das relações interpessoais, melhoria da autoestima e do pensamento crítico, da capacidade de aceitar as perspectivas dos outros, resolver problemas disciplinares e promover atitudes positivas face aos conteúdos de aprendizagem (Freitas & Freitas, 2002).

Conquanto, deve-se preconizar o ensino como uma atividade de equipa em constante desenvolvimento, assente na investigação e na produção de conhecimentos (Lima & Hanglund, 1985). Assim, o profissional de educação tem um papel fulcral no desenvolvimento dos alunos, pois é encarado como um educador que orienta o processo educativo, dominando as diferentes conhecimentos e aprendizagens para que o aluno/criança supere os seus limites (Veiga, 1989). Logo, o professor e educador são perspetivados como um modelo exemplar, um mediador, com funções específicas de ensinar, baseadas na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, o educador é responsável pelo desenvolvimento das potencialidades das crianças agindo de forma congruente, para proporcionar conhecimentos científicos e processos cognitivos e emocionais, como gestores de estratégias de motivação, suscetíveis de mobilizar a sua energia, a auto

confiança e auto estima (Abreu, 2001). Desta maneira, o papel do educador é amplo, preocupando-se em proporcionar aprendizagens pela ação, tendo sempre em conta as necessidades e interesses das crianças, de modo a que os conhecimentos tenham significado e valor para quem está a aprender (Veiga, 1989). Paralelamente, o professor e educador é responsável por planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, bem como atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Assim, o profissional de educação tem o papel de apoiar o reconhecimento e das potencialidades das crianças, fomentando a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projeto de vida (Abreu, 2001). Concomitantemente, o educador é ainda responsável por mobilizar e gerir os recursos educativos, desafiantes e estimulantes, de modo diversificado, integrando as tecnologias da informação e da comunicação (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Acresce que as funções dos educadores e dos professores exigem uma grande abertura e flexibilidade face à multiplicidade e complexidade dos problemas suscitados, e enfrentar os desafios que o fluxo contínuo das mudanças nos coloca (Abreu, 2001). De acordo com estes pressupostos, deve haver um desenvolvimento profissional contínuo dos profissionais de educação, dadas as contínuas mudanças no currículo, da sociedade, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho, para que se torne competente e consiga fazer frente aos diversos desafios a que é proposto (Day, 2007). É com a prática profissional que o professor “aprende a [sua] profissão (...) na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional” (Canário, 2007, p.17), exigindo do profissional educativo um esforço permanente de aprendizagem e de melhoria de formação contínua, tornando-se cada vez mais eficiente nas ações intencionais que proporciona, para promover as aprendizagens das crianças

Paralelamente, o profissional de educação é ainda um elemento fulcral na articulação da escola-família uma vez que este deve proporcionar um ambiente favorável à participação da família na vida escolar dos educandos, através de

projetos e/ou atividades, devendo a família ser concebida como uma entidade que deve participar e contribuir para o desenvolvimento dos alunos (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Canário, 2009). A articulação entre o contexto familiar e o contexto escolar mostra-se importante pois é no primeiro que se inicia a educação do indivíduo e é este que melhor conhece as especificidades da criança, fornecendo informações importantes para a ação educativa, sendo o contexto familiar o primeiro e mais importante ator no desenvolvimento das crianças (Ballenato, 2009). Assim, o sucesso educativo das crianças e jovens está relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum, sentindo-se o professor e o contexto familiar orgulhosos e valorizados pelo sucesso que o seu trabalho colaborativo traz (Silva, 2009).

Um aspeto relevante a salientar é o exercício da reflexão que o profissional educativo, ao longo da sua prática deve exercer, tendo um olhar crítico, centrando-se na problematização e na conscientização da sua ação, conduzindo-o a uma atitude nos processos de ensino e aprendizagem, provocando uma melhoria da prática (Oliveira, 1996). Assim, mostra-se que o educador deve refletir sobre a sua prática, tornando-se um profissional exigente que observa a sua ação educativa a partir de diversas perspetivas (Day, 2004). Neste sentido, o profissional de educação deve realizar uma reflexão na ação, onde incita os processos mentais que o levam a refletir e analisar a sua prática, através de uma problematização e questionamento; e reflexão pós-ação onde se procura dar resposta a situação desviantes, analisando alternativas a esta, para que no futuro se torne um profissional mais competente (Schön, 1992). Deste modo, o educador atingirá um conhecimento mais profundo e flexível que lhe permite melhorar as estratégias de resolução de problemas (Sá-Chaves, 1991). Para que se compreenda melhor as funções e papéis profissionais docentes, estes são aprofundados nos subcapítulos.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Numa pedagogia baseada no desenvolvimento de competências, o sujeito é o centro das preocupações de um ensino educativo (Morin, 2002), onde o educador tem como papel e função “ensinar”, recorrendo ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada sobre a prática educativa. Neste seguimento, e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (1997), o educador deve desenvolver, de forma articulada, as diversas áreas de conteúdo e promover a formação pessoal e social, realizando atividades onde exista diferenciação pedagógica, fomentando a integração das crianças num grupo, de modo a que todos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem e se tenha em conta as particularidades de cada criança e do grupo. Este profissional deve desenvolver atividades lúdicas, motivantes e do interesse do grupo, tendo de promover uma prática interativa, dinâmica e ter em atenção as necessidades e interesses do grupo, através de estratégias, recursos e materiais diversos (ME/DEB, 1997).

O educador deve fomentar o desenvolvimento de valores, conhecimentos, promover a autonomia, a resolução de problemas e a por atividade na aprendizagem, para que, espontaneamente, a criança seja um agente ativo, na aprendizagem contínua (DL n.º 240/2001, 30 de agosto). Paralelamente, o educador é responsável por criar o currículo, que vai desenvolver com o grupo, tendo sempre em conta as suas necessidades e interesses, utilizando diversas abordagens pedagógicas, dependendo das características que se adequam ao contexto educativo e ao grupo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). O educador é também responsável pela organização do tempo e do espaço, onde vai desenvolver a sua ação, propiciando um ambiente apelativo, desafiante confortável, com recursos diversos, assegurando sempre as condições de salubridade básicas. Logo, o ambiente deve ser estimulante, e o terceiro educador, por conferir oportunidades de interação entre pares e adultos, promovendo o desenvolvimento das diversas áreas de conteúdo, de forma integrada e articulada (Oliveira-Formosinho, 2013, Lino, 2013). Neste sentido,

o grupo tem asseguradas as condições adequadas para que aprenda de forma autônoma, e tenha oportunidade de construir a sua aprendizagem, sem por em risco a sua saúde e integridade (Hohmann & Weikart, 2011, DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Logo, cabe ao educador proporcionar ao grupo de crianças oportunidades de aprendizagens, onde cada criança aprenda pela ação, de forma holística, manipulando objetos, construindo concepções, desenvolvendo a criatividade e o “faz de conta” (Hohmann & Weikart, 2011). É de salientar que o educador solicita a intervenção da criança na ação, tornando esta um o agente imediato no desenvolvimento, sendo o adulto apenas um mero auxiliar, presente e disponível para quando a criança precisar (Hargreaves, 1998, Ainscow, 1998). Deste modo, o grupo de crianças toma por si próprias as suas decisões, gerem conflitos, de forma autônoma, estando o educador sempre presente nestas etapas orientando, o grupo nas suas interações (Lima & Hanglun, 1985).

O educador reconhece a importância de fomentar valores de igualdade, liberdade, desenvolver no grupo o espírito crítico e de iniciativa, saber estar e ouvir, para que a criança se torne um cidadão consciente e capaz de construir uma sociedade justa e moderna (Lima & Hanglund, 1985). Paralelamente, o educador tem de estar empenhado e atento a vários aspetos pessoais das crianças, nomeadamente ao contexto em que estas estão inseridas, de forma a prestar apoio e auxílio, mantendo uma postura humana e sensível (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Perante estas orientações, pode-se interpretar que o educador é um orientador do desenvolvimento holístico da criança, integrando uma diversidade de metodologias, existindo uma pedagogia estruturada com uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo do professor um planeamento e avaliação da sua prática e os efeitos desta nos desenvolvimentos das crianças (ME/DEB, 1997). Assim, o educador vai recorrendo a diversas metodologias de aprendizagem como é o caso da metodologia High-Scope, Metodologia da Escola Moderna (MEM) e

Metodologia de Reggio Emilia, com o intuito de fomentar uma aprendizagem pela ação e que seja significativa para as crianças.

No que concerne à abordagem High-Scope, este modelo considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (Gomes, 2007), onde o adulto encoraja a criança a se envolver nas experiências-chave, ajudando-a a aprender e a fazer escolhas através do processo planejar-fazer-rever (Hohmann & Weikart, 2011), definindo a integração de saberes, a existência de um currículo coerente com atividades práticas, auxiliando o educador na sua prática educativa (Moniz, 2009). Quanto ao desenvolvimento do currículo, os critérios básicos deste foram delineados através da teoria de desenvolvimento de Piaget, onde a criança aprende pela ação, sendo a aprendizagem realizada através das interações que esta estabelece com o meio, sendo a intencionalidade educativa definida segundo os interesses e necessidades das crianças. Assim, o currículo é definido segundo os seguintes critérios básicos: uma teoria coerente no que respeita ao ensino e à aprendizagem; acesso ao desenvolvimento de competências individuais através da ação e, por fim, a equipa educativa deveria trabalhar cooperativamente em todos os aspetos de desenvolvimento do currículo (Hohmann & Weikart, 2011).

O modelo High-Scope rege-se por quatro princípios básicos, sendo estes interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação, que potenciam o desenvolvimento da criança, através da ação, tendo como ponto de partida os interesses e necessidades desta, envolvendo-a nas atividades/projetos desenvolvidos. Relativamente ao primeiro, a interação adulto-criança, este mostra-se fundamental pois permite proporcionar à criança aprendizagens pela ação, através de um ambiente protegido e saudável, oferecendo a oportunidade desta auto refletir, de manifestar os seus desejos e impulsos nas atividades com outras crianças (Vieira, 2009). Logo, o educador deve criar situações desafiantes à criança, pois esta é um ser social interativo dentro de uma perspetiva de planejar-fazer-rever, de modo a provocar conflito cognitivo, incentivadores da renovação de conhecimentos prévios,

desenvolvimento do pensamento crítico para novas aprendizagens (Formosinho, 1998, Vieira, 2009).

A interação adulto-criança cria-se através de um verdadeiro diálogo e partilha entre os dois intervenientes, onde o adulto apoia as intervenções das crianças por meio do encorajamento e auxílio na resolução de problemas, de modo a criança ser capaz de tomar decisões, tendo a oportunidade de resolver os seus problemas (Viera, 2009). Estas intervenções conduzem a uma constante construção de saberes, princípios, valores e normas na criança, permitindo-lhe construir inferências sobre o meio envolvente, através da reflexão (Oliveira-Formosinho, 1998). Outro princípio básico do modelo High-Scope é o contexto de aprendizagem, a organização do espaço e dos materiais, através da construção de áreas de jogo com uma intencionalidade educativa, promovendo aprendizagens diferenciadas à criança (Oliveira-Formosinho, 1998). Estas áreas contêm um conjunto diverso de materiais de modo a permitir à criança escolher, utilizar e arrumar autonomamente, envolvendo-se em experiências-chave de forma criativa e intencional (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, a criança experiencia diferentes interações, papéis e inter-relações que lhe conferem novas formas de pensar (Oliveira-Formosinho, 1998).

A rotina diária constitui o terceiro princípio e mostra-se importante, por ser planeada e apoiar a aprendizagem ativa da criança, conseguindo esta antecipar acontecimentos recorrentes do seu quotidiano, adquirir noções temporais, sentindo-se segura e com controlo sobre a sucessão cronológica do seu dia (Hohmann & Weikart, 2011). Por último, a avaliação implica um trabalho em equipa para construir e apoiar o desenvolvimento dos interesses e competências de cada criança, efetuando, o educador, um registo sistemático relativamente à observação que faz da criança, baseado nas suas observações diárias e nas notas ilustrativas da equipa observadora (Idem).

No que se refere ao Movimento da Escola Moderna (MEM), este propõe-se a construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento social e moral das crianças, assegurando a participação na gestão do currículo escolar. Assim, este contrapõe-se à visão

individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais. Logo, a aprendizagem é realizada através da interação entre pares, existindo partilha de saberes e entreajuda (Folque, 1999). O MEM adota uma perspectiva centrada na aprendizagem do grupo, onde este é tido como um lugar desafiador, ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças (Idem). Assim sendo, neste modelo é valorizado o diálogo, tendo a criança o direito a tomar decisões, a fazer escolhas, ser ouvida e auxiliada quando necessita.

O modelo defende ainda que as crianças devem ser iniciadas em diferentes literacias que incluem conteúdos, processos e instrumentos em diferentes áreas, para que tenham controlo e consciência do seu processo de aprendizagem e das relações existentes neste, conduzindo a uma compreensão mais profunda dos saberes científicos (Folque, 2012, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). Neste sentido, os mesmos autores definem que o modelo pedagógico possui três finalidades formativas todas centradas no desenvolvimento pessoal e social: 1) a iniciação às práticas democráticas com um exercício cooperativo; 2) as aprendizagens sociais através da partilha de saberes com a comunidade, sendo a aprendizagem vista como um processo sociocultural; 3) a reinstituição dos valores e das significações sociais com uma constante reflexão para clarificar os valores e significações.

Ainda segundo Folque (2012, p.51), “a primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente”, onde a criança tem o direito a participar, a escolher e a partilhar as suas opiniões junto do grupo. Quanto à segunda finalidade, esta “implica perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstroem num processo dialógico de construção de sentido” (p.52). Relativamente à terceira finalidade, esta diz respeito à necessidade de uma reflexão permanente com o intuito de clarificar valores e significações sociais, para que se permita que os intervenientes tenham o poder na tomada de decisões, através de um processo

de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento ativo do grupo em problemas sociais e valores políticos (González,2002 cit. por Folque, 2012).

Outro aspeto a salientar no MEM, na perspectiva de Folque (1999), assenta em três condições fundamentais, 1) a constituição de grupos heterogêneos; 2) a existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; 3) proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir. A primeira condição permite a existência de um grupo heterogêneo quanto às idades e à cultura, garantindo o respeito pela diferença. Na segunda condição, trata-se de dar oportunidade à criança para participar, ouvir e ser ouvida, pois “a construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes” (Folque, 1999, p.8). Por fim, na terceira condição pretende-se proporcionar à criança um tempo lúdico, para que esta possa brincar, descobrir e explorar, permitindo à criança refletir e levantar questões, sendo capaz de se envolver e compreender o mundo que as rodeia (Folque, 1999, p.8).

No que concerne à abordagem de Reggio Emilia, este modelo concetualiza a criança como sendo um sujeito com direitos, competente e ativa que, continuamente, constrói e testa teorias sobre si, sobre o mundo que o rodeia, e dá enfoque à expressão, recorrendo a múltiplas linguagens simbólicas, à organização do ambiente físico como terceiro educador, que se mostra importante por estruturar as relações entre crianças, educadores e pais – os três protagonistas do processo educativo; e a promoção de trabalhos de projeto para construir investigações e o conhecimento (Lino, 2013).

Desta forma, nesta abordagem, a participação das famílias na ação educativa é um direito, através de discussões e tomadas de decisão em colaboração, onde estes agentes acompanham o processo de desenvolvimento das crianças, partilhando as suas experiências e conhecimentos em articulação com o educador (Maia, 2008). Assim, o modelo curricular de Reggio Emilia desenvolve-se numa pedagogia de relações, em que os pilares assentam nas interações das crianças com os educadores, pais e a comunidade (Serrão, 2009). Logo, o percurso educativo entrelaça todos os momentos do dia remete a

situações de brincadeiras, de diálogo entre crianças e adultos, crianças entre si e adultos entre si. Como salienta Mallaguzzi (1997) citado por Lino (2013), existe a valorização do espaço por organizar e promover relações agradáveis entre os intervenientes, por promover a mudança, atividade e o desenvolvimento de diversas aprendizagens - cognitiva, social e afetiva, - criando um ambiente atrativo. Deste modo, o espaço é assim considerado o terceiro educador, pois este conflui a vida pessoal, as experiências, as culturas e a evolução das crianças, num trabalho colaborativo entre os protagonistas do processo educativo. Assim, mostra-se importante seja de conforto, confiança e que tenha uma participação da criança de forma a desenvolver múltiplas linguagens, escuta mútua, respeito e aceitação. No que diz respeito à organização do tempo, este é estruturado para um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo, de modo a que as crianças possam partilhar as responsabilidades das tarefas (Maia, 2008).

O currículo desta abordagem é negociado com a criança e enquadrado pelo educador, onde cada escola define o seu através da formulação de hipóteses do que poderá vir a realizar-se de acordo com os interesses e necessidades individuais e de cada grupo de crianças (Maia, 2008). Deste modo, o currículo é determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no quotidiano educativo entre as crianças, os professores e o ambiente físico e social em que estes estão integrados (Lino, 2013).

Assim, demonstra-se que através das diferentes metodologias é possível desenvolver um currículo específico de pré-escolar, em que este é flexível por se adaptar às necessidades, interesses e especificidades do grupo de crianças. Marchão (2012, p.38) define currículo para a Educação Pré-Escolar como “ (...) o conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar.” Vemos, assim, que o currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista

à construção de aprendizagens integradas (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril). Segundo Roldão (1999), currículo é o corpo de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias e os professores, como principais especialistas de currículo, definem a sua ação baseando-se em aspetos interligados como o conteúdo, os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino e de avaliação.

Existem documentos reguladores que auxiliam o educador na estruturação deste currículo, como é o caso da Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento é um ponto de apoio para a prática pedagógica do educador, que é o construtor e o gestor do seu próprio currículo, atendendo aos saberes das crianças, das suas famílias e às solicitações da comunidade. Pretende-se que as OCEPE sejam uma estrutura de suporte a uma educação que se desenvolve ao longo da vida, contribuindo para que a educação de qualidade se torne promotora de cidadania, alicerce da vida social, emocional e intelectual, e que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças (ME/DEB, 1997). Assim, o documento suprarreferido orienta o educador na organização da componente educativa adotando uma perspectiva centrada em indicações, sugerindo algumas conceções curriculares gerais e abrangentes, para que este realize a previsão das aprendizagens a promover, partindo dos conhecimentos pré-adquiridos para uma construção articulada do saber, requerendo uma resposta das crianças (Idem).

As OCEPE salientam ainda que o currículo deve ter em conta o ambiente educativo em que o grupo se insere, como suporte do trabalho curricular e intencional por comportar diferentes níveis de interação, e as diversas áreas de conteúdo, referências a considerar no planeamento e avaliação das oportunidades de aprendizagem (ME/DEB, 1997, Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). Assim, as OCEPE “um documento que baliza e orienta, em simultâneo, a actuação do educador que pode, consoante o conhecimento que tem do grupo e de cada criança dar o seu contributo na construção de um currículo que se objectiva feito com as crianças e não para as crianças”, contudo, o educador vai avaliando continuamente o currículo para que este vá ao encontro das necessidades e interesses do grupo (Carvalho, 2010, p.74). Deste

modo, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa no Jardim-de-infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Esta permite uma recolha sistemática de informações e uma tomada de consciência da ação, sendo esta apoiada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução (Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro). Neste seguimento, a avaliação tem como intuito apoiar o processo educativo, permitindo, através da reflexão, ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades, os interesses de cada criança e as características do grupo, de forma a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário conhecer a criança e o seu contexto para a envolver num processo de análise e construção conjunta, que permita à criança, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo (Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro). A avaliação, enquanto processo de registo contínuo dos progressos realizados pela criança, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados na aprendizagem da criança, como esta constrói conhecimento ou resolve problemas. Os procedimentos de avaliação devem ter em consideração as características desenvolvimentais das crianças, assim como a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril), assumindo uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que esta se consciencialize do que atingiu, das dificuldades que tem e como as vai ultrapassando. O educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, alínea e).

Assim, avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação

formativa é assim um instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador, sendo da responsabilidade do educador definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adotar. Neste processo, para além do educador, intervêm as crianças, quando refletem sobre as suas dificuldades e na forma de as superar, a equipa educativa e os encarregados de educação, através da troca de opiniões com a família permitem um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação (Peterson, 2003).

De acordo com o Despacho nº 11120-A/2010, de 6 de julho, os tempos dedicados à avaliação são obrigatoriamente coincidentes com os períodos de avaliação estipulados para os outros níveis de ensino, para que haja uma articulação entre os educadores de infância e os docentes do 1.º CEB, tendo como objetivo a passagem de informação sobre as aprendizagens e os progressos realizados por cada criança, a sequencialidade e a continuidade educativas, promotoras da articulação curricular.

1.º Ciclo do CEB

O ensino básico consubstancia-se para uma formação universal, abrangente e alargada dos indivíduos sem que haja opções prematuras suscetíveis de criar discriminações (ME, 2004). Como tal, o ensino básico constitui a etapa da escolaridade onde se concretiza o princípio democrático para todo o sistema educativo e contribui para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social e preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004). Assim, o ensino básico responde às necessidades da sociedade,

contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. Paralelamente, promove o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei n.º 46/86, 14 de outubro).

O 1.º CEB tem como princípios, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso do aluno mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionam uma formação pessoal, na dimensão individual e social; Proporciona a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis; e desenvolve valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. Assim, promove aspetos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho, favorecendo a maturidade cívica e a autonomia.

Para desenvolver estes objetivos, o 1.º CEB está estruturado segundo uma matriz que define as componentes do currículo e a carga horária de cada área disciplinar, estando os alunos expostos por semana a português e a matemática, no mínimo, a sete horas semanais, a estudo do meio e a expressões a três horas, tendo ainda uma hora e meia de apoio ao estudo, uma hora de oferta complementar e, no terceiro e quarto ano, duas horas de inglês, totalizando vinte e duas a vinte e cinco horas de carga letiva semanal (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro), uma carga bastante pesada na opinião da mestranda uma vez que para além destas horas, muitos dos alunos, devido ao trabalho dos pais, ainda frequentam AEC's, ficando na escola – escola a tempo inteiro.

O professor possui um papel muito importante na vida dos alunos por ser um promotor de conhecimentos e um agente de mediação entre os conhecimentos e a aprendizagem do aluno, onde esta é construída autonomamente através de diversas estratégias metodológicas. Atualmente, o professor é visto como um orientador e facilitador de aprendizagens que recorre a métodos interativos, a uma organização pedagógica descentrada e a diversos recursos e materiais, face às realidades sociais e escolar (Cunha, 2008).

Logo, este já não é encarado apenas como um especialista nas matérias que ensina, mas também um técnico qualificado em áreas do saber tão diversas como o domínio dos estilos de aprendizagem e modelos de aprendizagem; o conhecimento das relações sociais que se estabelecem entre o aluno e a escola e entre os diferentes agentes que nela participam; o domínio de técnicas de gestão de conflitos, de gestão e administração escolar, currículo e avaliação (Ruivo, 1997).

No que se refere à aprendizagem, o professor tem como função promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática num saber específico proveniente do uso de diversos saberes integrados em função das ações; fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade, respeitando as diferenças culturais e pessoais dos alunos e da comunidade educativa, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares; promovendo a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, o professor é um profissional que promove a socialização e a aprendizagem significativa, desenvolvendo competências essenciais e estruturantes do currículo, sempre integrando saberes próprios de cada área curricular, transversais a estas e adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino, usando corretamente a língua (Cunha, 2008).

Como forma de potenciar a aprendizagem, o professor é responsável por organizar o ensino e promover aprendizagens, recorrendo a diversas

metodologias, opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, promovendo o sucesso escolar adaptando a estratégias de ensino a partir da análise crítica (Peterson, 2003). Assim, o professor deve potenciar aprendizagens e desenvolver práticas em que os alunos estejam envolvidos ativamente nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo, desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas contundentes ao sucesso (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O docente exerce a sua atividade 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, perspetivando a escola e a comunidade como um espaço inclusivo e de intervenção social, que participa na construção do desenvolvimento holístico do aluno. Logo, o professor deve promover encontros com a comunidade (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, Peterson, 2003). Concomitantemente, o professor tem como dever participar ativamente na vida escolar, como na criação, desenvolvimento e avaliação dos diversos projetos, nas atividades administrativa e gestão escolar, colaborando com todos os intervenientes. É, ainda, responsável por interagir com as famílias e criar momentos de articulação entre esta e a escola, valorizando a instituição como um polo de desenvolvimento social e cultural (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Neste seguimento, comprova-se que atualmente são exigidos ao professor competências e uma postura de duplo sentido, de compreensão dos fenómenos ligados à interação social, intervenção escolar, e na comunidade envolvente como agente de mudança, de inovação e de desenvolvimento (Alves, 1991). Assim, o professor deve entender a escola como uma instituição educativa responsável por garantir a todos uma aprendizagem de natureza diversa, designado por currículo que é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Logo, o perfil do professor deve integrar um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes presentes no quotidiano, onde o docente auto reflete e adapta a sua prática consoante a necessidade dos alunos, assim como da evolução da

sociedade, para que, progressivamente, se torne um profissional cada vez mais ativo, reflexivo e evoluído nas diversas metodologias (Peterson, 2003).

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem no 1.º CEB realçam-se diversas teorias de aprendizagem, tais com o socio construtivismo, construtivismo, entre outras, que descrevem princípios e processos de aprendizagem, e que devem refletir o ambiente social vigente, um meio tecnológico, em constante mudança, interação e comunicação.

Todas as teorias da aprendizagem acima descritas sustentam a noção que objetivo é a aquisição do conhecimento através das experiências proporcionada ao aluno pela ação e participação nestas. No entanto, por a sociedade se encontrar cada vez mais interativa, tecnológica e comunicativa, torna-se premente incluir as tecnologias nas práticas pedagógicas, tornando estas mais inovadoras, pois as TIC's são um instrumento decisivo no processo de aprendizagem (Ponte, 2000). Assim, urge a necessidade de tornar a aprendizagem mais abrangente e interativa, surgindo uma nova teoria pedagógica, o conetivismo, que reconhece a necessidade de mudança social e defende que a aprendizagem surge das conexões estabelecidas em rede, num processo externo focado em conexões para a obtenção de conhecimentos, tendo por base o individuo e as interações que este realiza com o meio e as tecnologias (Siemens, 2008, Foresti & Teixeira, 2012; Siemens, 2004). Numa abordagem conetivista, o aluno cria redes de conhecimento para auxiliar na reformulação do conhecimento existente, recorrendo a capacidades cognitivas para ter acesso a diversas fontes de informação e perspetivas, filtrando a informação (Siemens, 2008, Siemens, 2006). Logo, é fundamental é proporcionar a oportunidade de os alunos contatarem com ferramentas tecnológicas, que permitam dar resposta às exigências da sociedade, tornando-os cidadãos competentes (Pinto, 2002), Neste sentido, potencia-se ambientes virtuais de aprendizagem, recorrendo a ferramentas tecnológicas para a construção do conhecimento de um modo coletivo e diferenciado (Flores & Escola, 2009).

Nesta teoria pedagógica, a aprendizagem deve ser significativa, tendo como princípios base a consciencialização, a reflexão, ação, teoria, interação e a

capacidade de formar conexões. Assim, o contexto deve ser potenciador de mudanças, liberdade, autonomia e espaço para a descoberta em rede e conectividade, tendo o professor de propor uma metodologia consciencializadora e o educando realizar uma leitura do mundo com uma atitude de agente ativo em rede (Foresti & Teixeira, 2012). O papel do professor é promover e orientar os alunos, participando ativa e reciprocamente na aprendizagem, havendo um acompanhamento no processo de construção do conhecimento, oferecendo novas leituras e investigações, proporcionando-lhes vivências enriquecedoras de forma a ampliar o saber (Hoffmann, 2011). Assim, o professor forma os alunos para que aprendam um saber necessário e corporizado no currículo enquanto conjunto de saberes cuja apropriação, num dado tempo e contexto, é socialmente reconhecida como necessária (Gaspar & Roldão, 2007).

Segundo Roldão (1999), o currículo é um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar, constituindo o núcleo definidor da existência da escola. Pacheco (1996) define currículo como um plano de estudo, programas estruturados e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas. Contudo, o currículo é passível de diversas interpretações e perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Roldão, 1999) uma vez que este é um conjunto de aprendizagens que não se reduzem às que estão expressas nos documentos reguladores, embora as incorpore, não se minorando a conjuntos disciplinares. Neste sentido, o currículo corresponde a um conjunto de aprendizagens que incluem aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais e éticas, sendo estas alteráveis ao longo do tempo consoante as necessidades e interesses do grupo (Roldão, 2000). Logo, numa definição mais lata, o currículo abarca o que é ensinado, os conteúdos, objetivos, os critérios de avaliação, a organização e estrutura dos estudos (Bonboir, 1992 cit. por Pacheco, 1996).

O despacho n.º 17169/2011, de 23 de setembro, define o currículo nacional como o conjunto de aprendizagens e competências que devem ser apreendidas

pelos alunos, orientando o professor na metodologia de ensino, na gestão curricular e organização da componente letiva, conferindo uma “suposta” flexibilização, contudo esta não existe pois, atualmente, o currículo nacional é definido pelos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino, tendo como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), sendo estes bastante descritivos e normativos, tendo de ser seguidos prescritivamente, não podendo o professor articular e organizar o currículo segundo os interesses e necessidades dos alunos.

Assim, o programa e metas organizam o ensino, explanando conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os diversos anos do ensino básico, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem, permitindo expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente de aprendizagens, delinear o perfil de um falante e escrevente autónomo, na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros níveis de ensino, auxiliando a delinear as melhores estratégias de ensino (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Porém, “a forma como nelas foram compatibilizados os conteúdos programáticos com os objetivos do então «Currículo Nacional» criou obstáculos tanto à autonomia pedagógica das escolas como à liberdade dos professores usarem a sua experiência e profissionalismo. Ao se confundirem metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes, continuou-se a não se destacar devidamente os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina” (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

Assim, é necessário que se repense no currículo para o tornar efetivo nas aprendizagens e competências a que se propõe, ou este fica empobrecido devido à uniformidade programática, pouco eficaz, a que se vai agregando sucessivas reformulações e adições de novas áreas e conteúdos, não constituindo um corpo estruturado e coerente de aprendizagens significativas a alcançar (Roldão,

1999). A articulação do currículo à avaliação assegura que as metas são um elemento de referência que reforça a sistematização do que se ensina e do que se aprende, promovendo o rigor da avaliação e valorizando os resultados escolares (DL n.º 139/2010, de 5 de julho).

Partindo do currículo, dos programas e metas, são organizados e estruturados os manuais escolares, sendo este um recurso pedagógico usado nas práticas pedagógicas. O manual escolar é um objeto complexo devido às relações intertextuais que estabelece, à heterogeneidade do público-alvo a que se destina e à “multiplicidade de objetivos que a sua utilização persegue” (Castro, 1999, p. 189). Mais do que um mero instrumento de trabalho, os manuais escolares envolvem um sistema de relações sociais complexo, que demarca o ensino e a aprendizagem (Correia & Matos, 2001), por serem portadores de uma conceção de sociedade e cultura, que se encontra mediatizada por interesses ideológicos e políticos (Morgado, 2004). Durante o processo de ensino tradicional, o manual era visualizado como repositório de conhecimentos, um instrumento que contém os conteúdos considerados fundamentais para uma dada disciplina (Magalhães, 1999), mas com as prática socio construtivistas é visto como um auxiliar das aprendizagens dos alunos e um instrumento de apoio da ação pedagógica dos professores pois é

“(…) recurso didático-pedagógico relevante (...) do processo de ensino e aprendizagem, (...) de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico (...), apresentando (...) conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (Lei nº 47/2006, de 28 agosto, alínea b, art.º 3).

Neste contexto, onde o currículo é formado pelas metas e programas e onde os manuais escolares auxiliam na avaliação das aprendizagens, surge a questão da avaliação “ (...) é um domínio científico e uma prática social (...) para concretizar, compreender, divulgar e melhorar (...) a vida das pessoas tendo

como ponto de partida a aceitação (...)” (Fernandes, 2008). Para Weiss (1975, cit. por Pacheco, 1996), a avaliação é uma atividade racional que se situa num contexto político baseado nas políticas e programas com o intuito de alimentar as tomadas de decisões e realizar um posicionamento político. Assim, com o objetivo de recolher informações dos alunos, necessárias à tomada de decisões, os professores procedem à avaliação (Arends, 2008). Esta passa por um conjunto de exercícios que se relacionam como estilo do processo de ensino e aprendizagem, com as respostas exigidas pelo professor, pois quando este avalia pretende inferenciar o que o aluno está a aprender e tomar medidas que visem a melhoria do processo de aprendizagem. Para que se consiga analisar as aprendizagens e inferir um processo de progressão é necessário que a avaliação seja contínua, permanente e sistematizada, apoiando o desenrolar da prática educativa de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento (Peterson, 2003).

O acompanhamento e a avaliação dos alunos é fundamental para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogêneos em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações (DL n.º 139/2010, de 5 de julho). Contudo, a avaliação não deve ser um meio pedagógico para atribuir notas aos alunos, esta deve ter como função auxiliar o professor na detetação de insuficiências, pontos fracos e fortes dos alunos de forma a adaptar a prática educativa e promover o sucesso escolar. Neste sentido, o professor deve planear momentos de avaliação de acordo com o objetivos pedagógicos, conteúdos, estratégias, de modo a classificar devidamente o aluno para potenciar neste o sentimento de autoconfiança, autoestima, otimismo e prazer pelo estudo (Peterson, 2003). Por conseguinte, a avaliação possui três funções fundamentais: diagnóstica, formativa e classificadora ou sumativa. No que se refere à avaliação diagnóstica, esta pretende realizar um levantamento individualizado dos conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos, para que o professor compreenda a que nível se encontram estes, por forma a

adaptar as suas práticas e articular os conteúdos que se pretende aprender, estabelecidos pelo programa e metas. Relativamente à avaliação formativa, esta é realizada antes e durante a lecionação com o intuito de informar os professores sobre os conhecimentos e competências dos alunos para ajudar os professores na planificação das práticas educativas (Arends, 2008). A avaliação sumativa pretende sintetizar o desempenho dos alunos, em conjunto com as metas, programas e objetivos a atingir, pois estas foram concebidas para realizar inferências a partir dos resultados (Idem). Assim, a avaliação é um processo complexo que começa com a formulação de objetivos, envolve decisões sobre o meio, processos de interpretação, para perspetivar as mudanças necessárias para uma melhoria do currículo (Taba, 1983, citado por Pacheco, 1996).

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O contexto em que o educador/professor e a criança/aluno está inserido é um sistema dinâmico e interativo que influencia a ação e a aprendizagem que são estabelecidas (ME/DEB, 1997; Bruner, 2000). Segundo Bronfenbrenner (1996) e Bronfenbrenner & Morris (1998), a criança desenvolve-se num sistema complexo, influenciado por diversos fatores em interação contínua, indo do contexto mais pessoal e íntimo até ao mais abrangente, interferindo no seu desenvolvimento. Desta forma, mostra-se premente ao educador e professor conhecer o contexto em que o seu grupo se insere e no qual vai provocar transformações para que se potencie condições adequadas ao desenvolvimento, como defende Samroff & Fiese (1990).

CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICO E CULTURAL DOS CONTEXTOS

O contexto educativo constitui um espaço físico onde estão integrados um conjunto de intervenientes que, em conjunto, promovem um ambiente de progresso e de aprendizagem, com desafios diários, tendo em conta os diversos estádios de desenvolvimento humano, uma vez que estes estádios são produto da interação entre ser humano, em crescimento, e o meio, interesses e necessidades das crianças para que estes estejam em constante evolução (Azevedo, 2010). Neste sentido, o ambiente educativo é um suporte facilitador das aprendizagens das crianças, considerando estas um sujeito ativo na sua

aprendizagem, sendo fulcral ao desenvolvimento holístico da criança e aluno (ME/DEB, 1997; Hohmann & Weikart, 2011).

A instituição onde a mestranda realizou a sua prática profissional em educação pré-escolar pertencente ao concelho e distrito do Porto, e, relativamente ao 1.º CEB desenvolveu a sua ação num centro escolar, integrada no concelho de Maia.

Relativamente à educação pré-escolar, a freguesia onde se encontra sediada o centro de estágio, pertence a uma das quinze freguesias do município do Porto, localizando-se no extremo oriente do concelho (Meireles & Rodrigues, s.a). A freguesia ao longo dos anos de existência tem passado por diversas transformações, contudo, tem-se vindo a tornar uma zona desfavorecida da cidade. Relativamente às infraestruturas, a freguesia possui diversas unidades funcionais, ao nível da saúde, tais como centros de saúde e farmácias, de educação, apoio social, cultura e desporto, estando ainda servida de diversos acessos por via-férrea e de circulação, como rede rodovia (VCI e Estrada da circunvalação).

Contexto de Pré-escolar

Relativamente ao contexto de estágio, este está em funcionamento desde 2010, tendo inicialmente apenas duas sala de atividades de pré-escolar e seis de 1.º CEB em atividade. Posteriormente, com a estrema recetividade por parte da comunidade envolvente, a escola cresceu, tendo no ano letivo de 2014/2015 em funcionamento três salas de atividade de pré-escolar e nove salas de 1.º CEB em funcionamento (Agrupamento de Estágio 2015b).

A instituição, enquanto infraestrutura, possui dois pisos. No piso inferior encontramos um pavilhão desportivo com respetivos balneários e arrumos de materiais desportivos. Neste piso existem ainda arrumos onde se colocam materiais, recursos das salas de pré-escolar, objetos de limpeza e uma sala para

o pessoal não docente. Encontra-se ainda a biblioteca com livros infantis variados e diversificados, possuindo obras literárias infantis, enciclopédias, dicionários, entre outros, o que evidencia uma preocupação pela diversificação de materiais no acesso das crianças. Neste espaço encontramos uma sala com computadores, permitindo um acesso ao mundo tecnológico, pesquisas e à dinamização de atividade ligadas com as TIC, e uma sala que devido à elevada afluência de alunos se transformou numa sala de aula. Esta sala surgiu com uma alternativa para integrar o máximo de alunos na escola encontrando a satisfação dos pais e dos alunos pois valorizam a comunidade docente e a qualidade do ensino proporcionado pela escola, contudo a mestranda considera que esta sala apesar de proporcionar boas condições aos alunos, esta é pequena e limita o uso da biblioteca pois a dinamização desta acaba por interferir na qualidade da aula por poder vir a ser uma distração dos alunos devido ao barulho e agitação.

O refeitório encontra-se localizado neste piso e está encarregue de servir os almoços a todos os alunos e crianças que frequentam a escola, possuindo mesas e cadeiras com diferentes tamanhos para os dois níveis educativos, fazendo uma distinção entre estes.

O espaço exterior tem acesso por este piso no entanto este é de uso quase exclusivo ao 1.º CEB, o que na opinião da mestranda deveria ser um local do usufruto de todos. Relativamente ao espaço exterior exclusivo ao pré-escolar, este possui uma área reduzida e um único balancé. Esta organização do espaço, na opinião da formanda, mostra-se limitado e pouco valeroso nas atividade lúdicas e as interações que as crianças realizam autonomamente no intervalos, pois quando se encontram as três salas juntas no espaço, as crianças acabam por interferir nas brincadeiras uns dos outros, não tendo espaço para correr e libertar energia.

No piso superior encontramos a entrada principal da escola onde existe uma receção, uma sala de refeições para o pessoal docente e educadores, e uma sala de apoio educativo. Neste piso existe ainda uma casa de banho para crianças com Necessidade Adicionais de Suporte (NAS) e as entradas para as áreas exclusivas de pré-escolar e 1.º CEB.

Relativamente à zona de pré-escolar, esta possui três salas de atividades todas com a mesma tipologia, adaptadas a crianças com NAS, onde se desenvolvem atividades pedagógicas durante a componente letiva, sendo ainda dinamizadas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) nos períodos anteriores e posteriores ao horário de componente letiva, tais como ver filmes, colagens, desenho e atividade de jogo livre (Agrupamento de Estágio, 2015b). Estes momentos de AAAF mostra-se importantes pois permitem desenvolver aprendizagens e competências segundo os interesses das crianças, contudo é de referir que devido à falta de um espaço exclusivo para esta finalidade, as atividades, na opinião da mestranda, encontra-se um pouco limitadas aos recursos disponíveis das salas de atividades. No que se refere à zona de 1.º CEB, esta possui nove salas de aula com mesas, cadeiras, uma banca com um lavatório, um quadro branco e um quadro interativo.

Uma vez que os recursos humanos também fazem parte integrante de um contexto de estágio por participarem ativamente no desenvolvimento holístico das crianças e serem organizadores de um ambiente facilitador neste desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, o centro de estágio é composto por nove professores do 1.º CEB, três educadoras, e pessoal não docente tais como quatro cozinheiras, um porteiro, quatro assistentes educativas, seis auxiliares responsáveis pela escola. A comunidade escolar inclui ainda uma profissional de NAS e uma coordenadora Pedagógica

O contexto de prática pedagógica realiza ainda um trabalho contra o abandono escolar e a articulação entre a escola e a família, realizando um trabalho coletivo entre todos os intervenientes, para que se sintam integrados e úteis no desenvolvimento dos educandos, estando todos em constante diálogo, pois segundo Homem (2002, p.17), a ligação escola – família, garante um percurso de aprendizagem integrado, facilitando a emergência de uma pedagogia interativa. Neste sentido, podemos compreender que a instituição possui diversos princípios orientadores, tais como Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia, Abordagem curricular High-Scope e Pedagogia de Participação, promovendo uma formação integral do aluno e da

criança. Estes princípios foram retirados das observações constantes que a mestrada fez ao longo da sua prática profissional uma vez que não existiu projeto Educativo de Agrupamento, por este estar em manutenção e não ter sido dado o acesso à formanda.

O grupo da Educação Pré-escolar

Segundo o Departamento de Educação Básica (1997), o grupo de crianças mostra-se a base do processo educativo e o primeiro contexto onde estabelece uma interação e relação entre pares e com o adulto. Neste sentido, é essencial ter em conta as individualidades, quer do grupo no seu conjunto, quer de cada criança e a heterogeneidade que o caracteriza, uma vez que esta influencia o funcionamento do grupo e potencia o desenvolvimento e a aprendizagem.

A sala A acolhe um grupo heterogéneo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Assim, o grupo é composto por nove elementos de cinco/seis anos (quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino), cinco crianças de quatro anos de idade (três do sexo masculino e duas do sexo feminino) e seis de três anos de idade (quatro do sexo feminino e duas do sexo masculino). É de salientar que o grupo de crianças integra um elemento com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sendo o número reduzido como está estipulado pelo DL n.º 147/97, de 11 de junho, que define o número de crianças por sala de educação pré-escolar.

É um grupo de crianças que se encontra no estágio pré-operatório, sendo gradualmente mais sofisticado no seu pensamento simbólico, no entanto possui ainda algumas limitações nas operações mentais, possui um pensamento baseado na verdade absoluta, não conseguindo ter em conta a opinião e a visão do outro, e no pensamento mágico, onde a realidade é aquilo que ela observa e sonha. Neste estágio de desenvolvimento, as crianças vão progredido a nível

cognitivo, principalmente na função simbólica, compreensão de identidades, compreensão causa-efeito e a capacidade de clarificar o seu pensamento (Papalia, Olds & Feldeman, 2001).

O grupo de crianças é alegre, dinâmico, com energia, e sociável, mostrando interesse pela descoberta do mundo que o rodeia. É um grupo consciente, participativo, motivado para as atividades, possuindo uma grande capacidade imaginativa, um sentido de justiça e um pensamento crítico muito desenvolvido perante as suas ações, observável através do diálogo coeso e coerente, estabelecido entre pares e com o adulto.

Ao longo da prática profissional denotou-se a motivação das crianças pelo jogo simbólico, pelo mundo do fantástico, pelas ciências e gosto pela hora do conto. O grupo necessitava de desenvolver a área de conteúdo formação pessoal e social, nomeadamente a capacidade de ouvir e ser ouvido e cumprir com as regras de diálogo e de interação, sabendo fazer gestão de conflitos, para que no futuro sejam cidadãos participativos e conscientes, sabendo viver em sociedade.

De modo geral, o grupo de crianças é muito feliz e sorridente, mostrando interesse pela descoberta. Psicologicamente existem crianças com fragilidades emocionais e timidez, influenciando o seu modo de estar perante o mundo e a sua interação nas atividades, com os pares e com o adulto. É um grupo consciente, com capacidades imaginativas, no entanto é capaz de distinguir a realidade da magia que a sua idade lhe proporciona.

É um grupo de crianças curioso, onde tudo lhes suscita interesse, provocando desenvolvimento de aprendizagens e competências de forma harmoniosa nas várias áreas de conteúdo. De um modo geral, o grupo de crianças revela interesse em realizar atividades desafiantes, significativas e que promovam o raciocínio lógico-dedutivo e a memória, assim, como atividades ligadas à motricidade grossa como expressão motora.

A sala de Atividades

Num contexto de aprendizagem ativa é fundamental a criação de um ambiente saudável e protegido, passando pela criação de espaços pensados que potenciem e apoiem as aprendizagens e necessidades do grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo Mallaguzzi (1997) citado por Lino (2013, p.120), deve existir uma valorização do “espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis (...), criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades, para desenvolver (...) aprendizagem cognitiva, social e afetiva”.

Assim, a sala de atividades proporciona um ambiente favorável à aprendizagem, possuindo bastante luz natural e artificial, predispondo o grupo para a aprendizagem, aquecimento e ar condicionado, garantido a integridade física do grupo de crianças não possuindo objetos perigosos ao alcance das crianças. A sala de atividades possui zonas de arrumação dos diversos materiais e recursos disponíveis, das produções das crianças assim como dos materiais das áreas de jogo. Esta arrumação é feita pela educadora a certos níveis como os recursos e materiais inerentes às atividades, e das crianças de forma autónoma, onde estas depois de realizarem o jogo espontâneo organizam e arrumam os materiais usados, tendo assim autonomia e responsabilidade pela organização da sala (Hohmann & Weikart, 2011).

O espaço de atividade como já foi referido acima deve ser estimulante e possui áreas de jogo, assim a sala de atividades segue o mesmo princípio tendo a área de movimento central onde são desenvolvidas as atividade de grande grupo e o acolhimento; área da biblioteca onde as crianças têm acesso a livros e podem realizar leituras; a área das construções, da garagem e das ferramentas, frequentada principalmente pelos rapazes do grupo, manipulam diferentes objetos; área da pintura, recorte e colagem desenvolvendo competências plásticas e de motricidade fina, sendo uma área muito frequentada pelas crianças mais novas e do interesse do grupo; área dos jogos e dos animais, onde o grupo realiza atividade de encaixe, correspondência, puzzles, sendo outra área

do gosto das crianças, desenvolvendo o raciocínio e o pensamento lógico; e por fim a área do quarto e cozinha muito frequentadas pelas crianças, onde estas assumiam papéis, interagindo surgindo alguns desentendimentos, normais para a idade. Posteriormente foi concebido pela díade a área das ciências, onde as crianças semanalmente desenvolviam atividades da área dos conhecimentos do mundo e desempenhavam o papel de cientistas e descobridores, observando formigas, e a área do castelo, integrada na área da biblioteca, onde o grupo assumia diferentes papéis da época, sendo esta outra das áreas do interesse do grupo. Ao longo de todas as interações nas áreas de jogo, o grupo ia manipulando e interagindo com os materiais e recursos disponíveis, deslocando estes pelas diferentes consoante a pertinência, promovendo assim noções de jogo simbólico.

Para além da gestão do espaço, a gestão do tempo é crucial para que a criança se aproprie das rotinas, adquira noções temporais e crie estruturas cognitivas, para que consiga prever o seu dia, conferindo um sentimento de segurança e confiança (Zabalza, 1998a; Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, a rotina diária do grupo de crianças inicia-se às 9h.00 da manhã, procedendo-se ao momento de acolhimento e marcação das presenças, seguindo-se uma atividade orientada relativa a uma temática do interesse do grupo. Por volta das dez e meia realiza-se a higiene pessoal e o lanche da manhã. Posteriormente, deslocam-se ao espaço exterior e às 11h.00 regressam sucedendo-se o momento de jogo espontâneo. Após o almoço realizam outra atividade direcionada e um momento de jogo espontâneo até às 15h.30 realizando a higiene pessoal e o lanche da tarde, finalizando-se a componente letiva, podendo frequentar a AAAF.

Esta rotina diária é flexível consoante as necessidades e interesses do grupo, sendo alterada sempre que necessário para uma melhor articulação semanal e pertinência para o desenvolvimento global das crianças.

Contexto de 1.º CEB

A formanda desenvolveu a sua prática pedagógica num Agrupamento de Escolas do concelho da Maia. Este é uma unidade organizativa, com órgãos próprios de administração e gestão, que englobam em si estabelecimentos de educação de diversos níveis educativos, com um projeto comum, tendo um conjunto de objetivos e uma missão a atingir, contudo cada um destes estabelecimentos mantém a sua autonomia e identidade (Câmara de Lisboa, 2016). Neste sentido, foram estabelecidos princípios, metas e estratégias, que orientam a ação educativa do agrupamento e de todas as entidades dele pertencente, segundo o qual o contexto de estágio onde a mestranda desenvolveu a sua ação “se propõe a cumprir a sua função educativa” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, capítulo II, art. 9.º, ponto 1).

Por outro lado, o mesmo assume a escola pública como uma referência que se segue pelos princípios de igualdade, justiça e solidariedade para uma formação de qualidade académica. Assim, a missão deste agrupamento é tornar as suas entidades “um espaço de aprendizagem e de interação onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença.” (Agrupamento de Estágio, 2012, p.12). Neste sentido, cada escola assume o compromisso de trabalhar no sentido da responsabilidade e autonomia, no respeito pelo outro, espírito de partilha, transformando-se num espaço de cultura, como dinâmicas e projetos com o objetivo de desenvolver competências para a vida em sociedade (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

A freguesia no qual o centro de estágio se encontra sediado é uma das dezassete freguesias que constituem o concelho da Maia e localiza-se na periferia da cidade do Porto (Junta de Freguesia de Estágio, 2015; Agrupamento de Estágio, 2012). Devido à localização privilegiada, a uma vasta rede de

transportes públicos e ao crescente investimento urbanístico, a freguesia tem vindo desenvolver o seu comércio, desenvolvendo estruturas industriais. Contudo, este crescimento tem provocado uma diversidade sociológica, desencadeando um desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica, provocando níveis de escolarização e formação discrepantes (Agrupamento de Estágio, 2012).

Para que se contextualize um pouco o centro escolar em que a mestrandia se encontra inserida é necessário descrever um pouco este espaço assim como as suas inter-relações. Neste sentido, o espaço escolar possui 3800m² e foi construído em fases distintas, em 1976 e 2010, existindo dois edifícios em funcionamento, um antigo e outro novo (Agrupamento de Estágio, 2012).

O edifício antigo possui 480m² de área e é constituído por quatro salas de aulas de 1.ºCEB, seis casas de banho, uma pequena reprografia, um pequeno laboratório de informática, um polivalente e uma sala que se destina ao Serviço de Apoio à Família (SAF) (Agrupamento de Estágio, 2015c). Necessita de um remodelação e atualização de infraestruturas, para que se confira um ambiente acolhedor e moderno, Contudo, as salas possuem uma área adequada à sua função, estão bem equipadas com recursos tecnológicos, físicos e proporcionam um ambiente agradável à aprendizagem. Todavia, este edifício não possui biblioteca, o pequeno laboratório de informática é um espaço pequeno, não possui computadores, dificultando o desenvolvimento de atividades e o uso autónomo dos recursos tecnológicos pelos alunos.

Relativamente ao edifício mais recente, este está dividido em dois pisos, tendo no seu total quatro salas de aulas, três salas de atividades de pré-escolar. Possui casas de banhos para o pessoal docente e não docente, casas de banhos para os alunos e uma sala dos professores. Neste espaço encontramos ainda a central do sistema informático e duas arrecadações (Agrupamento de Estágio, 2015c). Num edifício à parte existe o refeitório com cozinha, onde são administrados os almoços a todos os alunos e crianças (Agrupamento de Estágio, 2012).

Relativamente ao espaço exterior, este é amplo, circunda toda a escola e possui uma zona coberta que faz ligação entre o edifício novo e o antigo. Neste espaço exterior podemos encontrar ainda um grande logradouro onde está instalado um campo de jogos, com balizas, cestos de basquete e um grande espaço vazio onde os alunos podem correr, brincar e jogar. É neste espaço exterior que são administradas as Atividades Extracurriculares (AEC's) de Expressão Motora com as diversas turmas.

Uma vez que a escola é um espaço de educação aprendizagem, potenciadora de interações entre os diversos intervenientes e com a comunidade circundantes, o centro de estágio, segundo o Projeto Educativo de Agrupamento, compromete-se “a colocar em prática a visão (...) de escola como um espaço de cultura, de criatividade e iniciativa, de realizações e de dinâmicas, de projetos (...)” (Agrupamento de Estágio, 2012, p.9). Deste modo, defende uma escola onde o aluno e a criança sejam o centro das atenções e aprendizagens. Devido à importância que os recursos humanos apresentam nos contextos educativos, a instituição inclui em si nove docentes do 1.ºCEB, três educadoras de infância, crianças/alunos, três funcionárias efetivas, duas animadoras, cinco assistentes operacionais, duas auxiliares educativas e uma responsável de cozinha.

A sala de aulas

No que se refere à sala de aulas onde a mestrandia exerceu a sua prática profissional, esta encontra-se no edifício antigo e no piso superior. Esta é retangular e possui uma boa exposição solar. Relativamente às condições, a sala confere boas condições, é um espaço quente e não possui objetos ou zonas que ponham em causa a integridade física dos alunos. No interior da sala encontramos um conjunto de mesas duplas, viradas de frente para o quadro branco e para o quadro interativo, dispostas por filas. Esta disposição

tradicional facilita a atenção dos alunos mas dificulta a comunicação e o clima de colaboração entre eles (Reis, 2011). Neste sentido, influencia os padrões de comunicação, afeta o comportamento dos alunos e condiciona as metodologias usadas pelo professor, desencadeando efeitos cognitivos e emocionais nos alunos (Arends, 2008). A sala de aulas possui zonas de arrumação com quatro armários, onde são armazenados diversos recursos dos alunos assim como da professora titular, materiais de desgaste, estruturados e manuais dos alunos.

Como, segundo Reggio Emilia (cit. por Oliveira-Formosinho, 2013), as paredes falam expressando toda a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as paredes possuem locais onde são expostas as produções da turma, assim como recursos de auxílio na aprendizagem, ligados às diversas áreas curriculares. Para além destes recursos pedagógicos, a sala está apetrechada com materiais estruturados, principalmente matemáticos, que auxiliam o professor nas atividades planeadas assim como os alunos nas suas aprendizagens, e recursos tecnológicos potenciando uma aprendizagem dinâmica, interativa e significativa para os alunos, como mencionam Flores, Peres e Escola (2009). Todavia, importa salientar que recursos e materiais físicos também possuem a sua importância, complementando-se, para que a aprendizagem realizada pela turma seja o mais frutífera e chegue a todos os alunos.

No que se refere à gestão do tempo, a turma possui um horário previsto de segunda a sexta-feira iniciando às aulas as 9.00 horas da manhã e terminando estas às 17.30 horas, caso frequentem as Atividades Extracurriculares (AEC's). Desta forma, segunda-feira, os alunos iniciam as aulas às 9.00 horas da manhã com a área disciplinar de Português, de seguida vão para o intervalo e as 11 horas regressam para ter aula de matemática. À tarde, às 13.45 horas têm apoio ao estudo e projeto. Na terça-feira, o grupo inicia com Matemática e de seguida Português. De tarde inicia-se com Estudo do Meio, apoio ao estudo e Expressões, finalizando o dia às 17.30 horas da tarde. Quarta-feira, o dia começa com a aula de Português, depois Matemática e à tarde acaba com Estudo do Meio, terminando às 15 horas. Na quinta-feira, a turma inicia com Matemática, de seguida Português e, de tarde, Estudo do Meio, programação e Expressões.

A sexta-feira é iniciada com Matemática, de seguida Português e de tarde finalizam com Expressões. Neste sentido, o horário perfaz o total de 25 horas semanais, como está patente no DL n.º 91/2013, de 10 de julho.

O grupo de alunos em 1.º CEB

No que se refere ao grupo de alunos, a turma é constituída por vinte e seis alunos de quarto ano de escolaridade, com idades entre os nove e os dez anos. O grupo é constituído por treze alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino, sendo uma turma equilibrada a este ponto. É de salientar que durante o primeiro período, um aluno foi transferido entrando um novo elemento na turma.

O grupo de alunos é um grupo heterogéneo ao nível dos contextos em que está inserido, apesar da grande maioria pertencer à classe média, onde existe bastante acompanhamento nas aprendizagens. Contudo, existe uma criança que possui um histórico familiar complicado devido à recente institucionalização, tendo assim dificuldades de integração e de aprendizagem. Neste sentido, mostra-se primordial realizar um acompanhamento individualizado e direcionado para colmatar as suas lacunas e que haja bastante incentivo para que haja um trabalho colaborativo entre a escola e a instituição. Assim, a mestrandia foi, a longo da sua prática desenvolvendo uma relação íntima com o aluno, foi fomentado a autoconfiança e autoestima incentivando a sua participação, mostrando que este possui conhecimentos e que é valorizado em todas as suas ações, observando uma grande evolução no desenvolvimento e na predisposição para a aprendizagem.

Realizando uma observação geral do grupo de alunos, este é um grupo desenvolvido, motivado, curioso e com bastantes conhecimentos e cultura geral, tornando as suas intervenções mais dinâmicas e ricas. A turma revela ainda uma grande capacidade de diálogo e fundamentação do seu pensamento. Através do

diálogo com os alunos, a mestranda apercebeu-se que o grupo é consciente de si e dos outros, revelando uma grande preocupação pelo bem-estar da formanda e curiosidade em conhecer a díade de formação. Na realização das atividades mostra-se participativo, com bastante interesse em realizar a correção destas no quadro interativo e desenvolver jogos de consolidação de conteúdos, principalmente se estes tiverem uma base tecnológica. Demonstram, ainda, bastante gosto pela leitura sendo bastante participativos e atentos nestas atividades, chegando a trazer recursos sobre a temática analisada na aula seguinte.

O que se refere às áreas curriculares, o grupo de alunos revela, na sua maioria, grandes capacidades matemáticas e conhecimentos de estudo do meio, contudo apresenta algumas lacunas na área do Português principalmente na produção escrita, e na área de expressões, nomeadamente expressão plástica, tendo pouca motricidade fina, principalmente no corte e manuseio de tesouras. Devido ao grande entusiasmo em participar e dar o seu contributo nas atividades, o grupo perde um pouco a noção do ruído, sendo necessário algo que os calme, predisponha e realize a transição entre os momentos de lazer e o momento de aula. Assim, a díade optou por desenvolver um projeto motivacional de turma em que diariamente era realizado no início de cada área disciplinar uma atividade de motivação.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Como já foi possível de observar o contexto educativo e o profissional educativo mostram-se pontos de referência na educação pois criam e proporciona às crianças e alunos ambientes seguros e desafiantes, potenciando atividades e experiências que promovam uma aprendizagem significativa,

integrada e holística, de modo a que os grupos se tornem cidadãos conscientes e críticos. Neste seguimento, “é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Sanchez, 2005, p.128), sendo o professor e educador profissionais conscientes da importância dos contextos nas aprendizagens do grupo, mantendo-se em constante observação deste, em permanente ação investigativa como complemento da sua formação, questionamento e reflexão crítica sobre a sua prática, adequação dos objetivos formativos e metodologias adotadas, para o desenvolvimento das crianças e alunos (Abreu, 2001).

Apesar de detentor de algum conhecimento, o professor/educador não é o suprasumo deste, logo deve reconhecer a necessidade de crescimento e dar continuidade à sua formação, mantendo-se em constante investigação, assumindo o comando do seu desenvolvimento (Ponte, 1994). Assim, devido à importância do professor no processo educativo, mostra-se premente que este articule e transforme continuamente o seu conhecimento prático, para uma melhor fundamentação, compreensão e apropriação da sua práxis, refletindo sobre esta (Gonçalves, 2006).

Logo, existe uma relação entre a teoria e a prática, solucionada através da metodologia de investigação-ação, tida como uma intervenção prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria (Lomax, 1990 cit. Por Latorre, 2003). Já Bartolomé (1986 cit. Latorre, 2003) afirma que se trata de um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais sobre a sua prática.

A primeira etapa na formação e desenvolvimento profissional de professores é usar a metodologia de investigação-ação, tendo em conta duas dimensões para atividade docente – investigação e ação, onde se produzem dois tipos de saberes: conhecimentos enquanto professor investigador; e construção de dispositivos pedagógicos enquanto professor educador, de modo a se tornar investigador de novas metodologias e estratégias, para que progrida e adequa a sua formação, provocando uma transformação do contexto em que está inserido

e das aprendizagens do grupo, indo ao encontro dos interesses, necessidades deste, e objetivos estipulados pelo ministério (Cortesão & Stoer, 1997).

Assim, segundo Coutinho et al (2009) a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Logo, a investigação-ação é usada como estratégia formativa de professores, facilitando a formação reflexiva e o posicionamento investigativo em relação à prática (Moreira, 2001). Portanto, o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o profissional educativo realiza da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas e transformação da prática (Coutinho et al, 2009), havendo assim uma constante problematização, um pensamento crítico e um contínuo diálogo (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto; Cortesão & Stoer, 1997), para “uma tomada de consciência profissional de si em situação” (Estrela & Estrela, 2001, p. 12).

A metodologia investigação-ação mostra-se importante na formação do professor e educador de infância por constituir um elemento primordial nas orientações das práticas educativas e de ensino, com o objetivo de proporcionar um ambiente valorizado, estimulante e de aprendizagem (Arends, 2008). Neste sentido, no centro desta dialética evidencia-se a figura do professor como entidade com capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, refletindo sobre as suas ações, articulando a teoria com a prática (Schön, 1983).

Logo, segundo Almeida (2001), a metodologia de investigação – ação segue 5 fases: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Devido à complexidade do processo de educativo, a mestranda realizou pesquisas sobre diversas abordagens metodológicas com o objetivo de conhecer estas no âmbito da investigação-ação, por forma ser um auxílio na sua práxis.

Neste sentido, a formanda, inicialmente, focou-se no processo de observação por este segundo Estrela (1986, p.29), a “(...) primeira e necessária etapa de uma

intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (...)”, visando uma recolha de informação consistente e sistemática a diversos níveis (sobre o contexto, crianças, recursos, materiais, projetos e metodologias implementadas), interpretando o contexto em que estava inserida, com vista a uma planificação adequada às necessidades, interesses e objetivos de aprendizagem, para uma metodologia pedagógica diferenciadas (Perrenoud, 2000).

Nesta linha de pensamento, a mestranda definiu os objetivos e metodologias que pretendia observar, criando ferramentas de observação como guiões de observação, guiões de entrevista, por forma a poder analisar e recolher informações. Assim, formanda praticou uma observação participante, intencional, sistemática, contínua e naturalista, direta e indireta (consulta de documentos, conversas, notas de campo e diários de bordo) pois o educador está sempre em constante observação da sua ação, pois esta primeira etapa deve ser sistemática e atenta a todos os processos para o desenvolvimento de uma diferenciação pedagógica (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Estrela, 1994). Para registar os dados recolhidos da sua observação, a futura profissional recorreu a notas de campo e diários de bordo com registos detalhados e descritivos de fenómenos observados, possuindo ainda um caráter reflexivo e um cunho pessoal (Sá-Chaves, 2007; Spradley, 1980). Ao longo da sua ação, a mestranda foi fotografando e filmando a sua prática permitindo registar reações, ações e produções dos grupos de crianças e alunos, para posterior análise e reflexão sobre a sua práxis educativa.

Após realizar a observação, o educador planifica a ação que irá desenvolver pois o profissional educativo deve estruturar a sua ação e refletir sobre os seus objetivos educativos, articulando-os com as diversas metodologias e a teoria, adequando as atividades ao grupo e organizando os recursos necessários para a realização destas (ME/DEB, 1997). Esta planificação deve ser integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos pelo profissional educativo sendo a ação flexível a adaptações que possam existir, dependendo das diversas situações

que possa surgir e das necessidades e interesses das crianças e alunos, constituindo a terceira etapa da metodologia investigação-ação.

Neste sentido, ao longo de todo o processo, a mestranda foi planejando as suas atividades tendo em conta uma estrutura própria e flexível e as necessidades e interesse dos grupos, assim como as orientações estipuladas pelos documentos reguladores. Logo, formanda, em cada um dos níveis educativos, nas suas planificações evidenciou as necessidades e interesses dos grupos, os objetivos de aprendizagem e competências/descriptores a desenvolver, a descrição da atividade e os respetivos materiais e recursos necessários, revelando ainda a rotina diária/horário de cada grupo.

No entanto, nenhum processo de ação se finaliza sem que se avalie e se reflita sobre este, pois da ação surgem resultados que devem ser tidos em conta. Neste sentido, a avaliação corresponde a um processo que provoca, acompanha e finaliza a aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000). Deste modo, o profissional educativo avalia segundo uma conduta de atribuição de valores e qualidade à ação, pois implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto em análise (Luckesi, 2003). Assim, a avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de recolha de informações, sempre de acordo com as características do plano de ação (Souza, 2015).

Nesta linha de pensamento, a mestranda refletiu e avaliou a sua ação através de reflexões individuais nos dois níveis educativos e de outros instrumentos avaliativos e reflexivos tais como narrativas individuais e colaborativas, *portfólio* de formação nos dois níveis educativos, grelhas de verificação de conhecimentos, reflexões com a professora e educadora cooperante e supervisora. Foi ainda desenvolvido todo um processo colaborativo com o par pedagógico onde havia um apoio mútuo e um diálogo contínuo, ajudando a mestranda na transformação da sua prática e apoiando esta em todas as suas ações.

Por fim, surge o ato reflexivo que se mostra transversal a todas as etapas da metodologia de investigação-ação. Nesta etapa, o educador e o professor refletem sobre a sua ação, os resultados obtidos e as estratégias utilizadas,

construindo conhecimento, pois a reflexão é um processo que provoca conhecimento e deve ser realizada para, na e após a ação. Nesta continuidade, o profissional educativo reflete nas metodologias usadas previamente, adaptando estas na ação, devido a imprevistos, e após a ação, realizando mudanças na próxima prática, progredindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão, 1996).

Esta última etapa é bastante significativa para a mestranda, pois considera a reflexão um processo essencial a ser desenvolvido pelo profissional educativo por permitir que este se descentre de si e tome uma postura e um olhar crítico sobre a sua ação, tendo capacidade de identificar as suas potencialidades e falhas, para que no futuro se torne um profissional cada vez mais competente, humano e em progressivo desenvolvimento. Neste sentido, a formanda ao longo da sua prática foi realizando reflexões sistemática sobre a sua ação, de forma autónoma e com a comunidade educativa (c.f anexo 1A.4).

Assim, a metodologia de investigação – ação, desenvolvida pela mestranda, trata-se de uma metodologia prática, interventiva, participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo, não se limitando ao campo teórico, descrevendo uma realidade, intervindo nesta, onde a ação está ligada à mudança (Coutinho, 2005; Zuber – Skerritt, 1992).

Em modo de conclusão, a prática pedagógica da mestranda foi desenvolvida tendo por base a metodologia investigação-ação através do ciclo observar-planifica-ação-avaliar-refletir, construindo um fio condutor da sua ação, tendo sempre em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças, assim como o contexto em que estas estavam inseridos, proporcionando a oportunidade de o grupo contactar com diversos desafios e oportunidades de aprendizagem, para que houvesse um desenvolvimento holístico das crianças e alunos.

3. CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Ao longo da prática pedagógica em contexto pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico realizaram-se atividades enquadradas em diferentes áreas curriculares com o intuito de promover experiências e vivências para uma aprendizagem pela ação e um desenvolvimento holístico da criança, realizando interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conteúdo e áreas disciplinares. Ao longo da prática profissional em ambos os contextos destaca-se, a importância do trabalho em equipa, a reflexão e o diálogo colaborativo enquanto promotor do desenvolvimento de competências associadas ao perfil do profissional de educação (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, Hargreaves, 1998). Assim, este capítulo pretende analisar e refletir criticamente sobre todo o processo formativo da mestrandia ao longo da sua prática pedagógica supervisionada em educação Pré-escolar e 1.º CEB.

Para que se contextualize melhor os contextos e prática educativa mostra-se premente enquadrar cada um dos níveis educativos. Assim, no que se refere à Educação Pré-escolar, esta é definida como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estrita relação, 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 n.º 5/97, de 10 de fevereiro). É um lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo (Dionísio & Pereira, 2006), onde cada criança tem o direito de usufruir de um desenvolvimento social e equilibrado (Decreto-Lei n.º 147/97).

No que concerne ao 1.º CEB, como já foi explanado no capítulo I, segundo a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) este é o conjunto de meios pelo qual se

concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e aquisição de conhecimentos base para a formação profissional, segundo uma estrutura e ações metodológicas diversificadas, por iniciativa e responsabilidade de diferentes agentes (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

A prática da mestrandia tendo em conta diversas abordagens metodológicas, teorias de aprendizagens, pormenorizadas no capítulo I, e seguindo a metodologia de investigação-ação estruturou a sua intenção pedagógica sempre articulando a teoria com a prática. Neste sentido, retomando os capítulos anteriores, a mestrandia sustentou a sua prática analisando os instrumentos de observação e através do diálogo com o par pedagógico e com a educadora e professora cooperante como suporte base para a planificação, avaliação e reflexão das ações, dando resposta às necessidades e interesses dos grupo de crianças dos dois níveis educativos. Nesta linha de pensamento, as planificações de toda a prática pedagógica tiveram em conta estas características tendo um carácter flexível, coerente e de articulação. Para tal, a mestrandia foi estabelecendo objetivos de aprendizagens, analisando e selecionando estes segundo os documentos reguladores, elaborando um plano de avaliação coerente, através de grelhas de verificação de conhecimentos no caso do 1.º CEB, notas de campo, reflexões com as orientadoras cooperantes, par pedagógico e orientadores supervisores, permitindo uma análise e interpretação, auxiliando na identificação dos pontos de atuação da prática futura e na estruturação de novas atividades, uma vez que abordagem reflexiva da atividade profissional constitui uma atuação inteligente e flexível, situada e recreativa (Alarcão & Tavares, 2003).

Com vista a uma diferenciação pedagógica, uma vez que cada criança tem ritmos de aprendizagens diferentes e especificidades únicas, a formanda planificou atividades que pudessem promover diferentes abordagens pedagógicas, favorecendo o contacto com recursos multissensoriais, pois dentro de uma sala existem crianças que aprendem melhor ouvindo, vendo e

manipulando (Sanches, 2001). Concomitantemente, a mestranda foi aliando os interesses dos grupos, tais como a leitura, as TIC e o jogo analógico e digital com as áreas de conteúdo e conteúdos programáticos, mantendo estes motivados para a aprendizagem tendo uma postura participativa, interessada e uma predisposição para novos desafios, possuindo um rendimento maior (Alcará & Guimarães, 2007), pois através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências (Balacho & Coelho, 1996).

Neste sentido, abaixo, serão descritas três atividades referente a cada nível educativo que demonstram um pouco de toda a ação desenvolvida pela mestranda, revelando a reflexão como um processo de conhecimento de si e da sua prática, tendo um olhar crítico e exterior, para que haja consciencialização e transformação da prática educativa (Alarcão, 1996). Neste sentido, as ações desenvolvidas pela mestranda revelam preocupação ao nível da articulação curricular, privilegiando a construção do conhecimento de uma forma integrada (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As atividades seguintes foram enquadradas segundo as necessidades e interesses do grupo de crianças, sendo estas atores participantes em toda a prática educativa para que lhes sejam proporcionadas aprendizagens significativas.

Atividade 1 - Introdução do quadro de presenças e a sua evolução ao longo da prática

A atividade seguinte trata da exploração e do quadro de presenças semanal e foi desenvolvida no final de fevereiro. Este quadro partiu da leitura da obra *A lagartinha comilona* de Eric Carle, que constituiu uma oportunidade de o grupo interagir com diferentes suportes e obras, uma vez que cabe, ao educador assegurar que não falem experiências enriquecedoras e importantes para o prazer da leitura. Ouvir histórias, proporciona às crianças um enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais, que posteriormente levarão estas a compreender histórias e acontecimentos do seu quotidiano (ME, s.a).

Uma vez que a obra explora os dias da semana, esta constituiu um bom recurso para explorar com o grupo a sequência temporal, servindo, posteriormente, como motivação para a construção do quadro de presenças, inexistente na sala de atividades e parte fundamental da rotina diária do grupo de crianças. O quadro de presenças é fundamental na rotina diária, pois esta é uma sucessão de atividades e ritmos, ao nível espaço-organizacional, flexíveis que são conhecidos pela criança, conferindo a esta um sentimento de segurança, continuidade e controlo, constituindo uma experiência enriquecedora e de interação positiva (ME/DEB, 1997, Oliveira-Formosinho, 1998, Zabalza, 1998b, Hohmann & Weikart, 2011, Post & Hohmann, 2003). Assim, a criança apropriou-se das noções temporais, conseguindo prever o que se sucederá, desempenhando um papel facilitador na captação temporal e nos processos temporais (Zabalza, 1998b).

Apesar de atividade possuir objetivos específicos ligados a algumas áreas de conteúdos, como o domínio da matemática, tinha como ponto fulcral a promoção da autonomia e o sentido de responsabilidade, pois pretendeu-se que o grupo, após o acolhimento, marcasse a sua presença, de forma autónoma, e fosse responsável pela marcação desta, uma vez que a rotina torna a criança

responsável no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes gradualmente mais autónomas (Pereira, 2014 citado por Moufarda, 2014).

Logo, é necessário que a prática pedagógica das educadoras integre o pilar da autonomia/livre iniciativa das crianças. Esse pilar “engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das actividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança.” (Portugal & Laevers, 2010, p, 16).

A atividade consistia em pedir ao grupo de crianças para recontarem a história da *lagartinha comilona*, fazendo, assim, com que estas recuperassem as aprendizagens ocorridas anteriormente, permitindo à mestranda compreender se as crianças eram capazes de mencionar as ações principais da narrativa, tendo em conta a sequência temporal da história. Uma vez que o envolvimento do grupo nas atividades é parte fundamental nas aprendizagens significativas e, para que o grupo compreenda melhor a função de uma tabela de dupla entrada, esta foi construída em conjunto com as crianças pois é importante que estas construam as suas tabelas, para que compreendam as suas vantagens e a sua estrutura (Castro & Rodrigues, 2008). Assim, a construção de instrumentos de gestão do grupo e das atividades, desta natureza, ajudam à coesão do grupo e responsabilizam as crianças na aprendizagem partilhada, por aproximar “as crianças de aprendizagens intelectuais, de aproximação à escrita, à leitura e à matemática, ao mesmo tempo que as ajuda a ter consciência de que pertencem a um grupo.” (Marchão, 2012, p.207).

Chegada à conclusão, de qual a sequência temporal, o grupo foi questionado como deveria ser organizada a primeira variável (dias da semana), surgindo voluntários para ordenar os círculos com os dias da semana. Um aspeto a salientar foi a participação do R que, por ser uma criança tímida e reticente a participar em atividades em grande grupo e na partilha de opinião, se mostrou bastante solícito em participar e em querer colocar um círculo da lagarta no local correspondente. Neste sentido, a mestranda optou por aproveitar este interesse e pedir que a criança viesse colocar um dos círculos no quadro, realçando, assim, que a participação nas atividades é uma prática positiva e valorizada tanto pelo

grupo assim como pelos adultos responsáveis, tentando mostrar à criança que a sua participação é importante, dando-lhe assim confiança (Hohmann & Weikart, 2011, ME/DEB, 1997). Após colocados os dias da semana por ordem, a mestranda questionou o grupo para que serviria os espaços na segunda variável do quadro, sendo que a MA e o T responderam que seria para colocar os seus nomes. Aproveitando estas respostas, a mestranda colocou vários nomes no centro da zona de acolhimento, onde o grupo estava sentado, e foi pedindo a cada criança que viesse e reconhecesse o seu nome. As crianças de quatro e cinco anos, como já era esperado, reconheceram rapidamente. No entanto, apesar de as crianças de três anos apresentarem dificuldades e terem necessitado do auxílio da mestranda, conseguiram reconhecer o seu nome, evidenciando já conhecer as letras do seu nome, a estrutura deste e o seu tamanho, tendo assim uma imagem mental apropriada do nome e identificando neste a sua identidade e identificando-se por este. Um caso interessante foi o da LB que, olhando para o seu nome que estava escrito no chão, olhava também para os nomes que tinham sido disponibilizados, reconhecendo o nome passado alguns minutos. Contudo, a J não conseguiu reconhecer o seu, levando consigo um quadrado branco para depois fazer um desenho que a representasse. Esta ação é uma mais-valia para que a criança associe a imagem ao nome próprio, porque “ (...) as imagens podem ser usadas de maneiras que prenunciam o uso da linguagem escrita” (Dyson, Gundlach, Halliday, Werner & Kaplan cit. por Spodek, 2010, p.282). Este aspeto mostra que, apesar de possuírem o nome consolidado e o reconhecerem, será necessário continuar a efetuar atividades onde se explore o nome próprio das crianças, como forma de construção da sua identidade.

Após todas as crianças terem os seus círculos com os seus nomes, foi questionado qual a melhor maneira de organizar o quadro com os nomes deles, sendo que o T, a MA, a MN e a B responderam que seria por ordem alfabética, já que dentro da sala existe uma numeração. Contudo, enquanto a mestranda ia questionando as crianças sobre quem seguiria ao colega seguinte, foi possível verificar que, apesar de a maioria das crianças de cinco anos saber, ainda não tinha consolidado a ordem numérica, principalmente as crianças mais

pequenas, sendo muitas vezes necessário direcionar a questão para estas crianças. Por vezes era notório que, muitas das crianças do grupo, olhavam ou para o quadro dos responsáveis ou de comportamento para confirmar a ordem, surgindo comentários como “a S era antes do SA” ou “mas eu estou a ver ali [quadro do comportamento]” - T.

No entanto, quando se questionou em que dia da semana estávamos e se iniciou a marcação das presenças, o grupo já se mostrou capaz de reconhecer quando era a sua vez, não sendo necessário ajuda do adulto, pois estes já se levantavam e se dirigiam ao quadro de forma autónoma.

No final da atividade, olhando para o quadro preenchido, o grupo chegou à conclusão que faltava o H, assim demonstra-se que uma tabela de dupla entrada tem como função a fácil leitura das correspondências entre os dois conjuntos (nomes e dia da semana assinalado), pois segundo Daru (1985) citado por Fernandes, Cardoso, Santos & Leite, (2012), a representação gráfica coloca em evidência o que poderia estar escondido (o número de faltas), permitindo, ainda, que a recolha de dados seja mais significativa. Para além disso contribui para a construção de grupo de pertença, atuando no desenvolvimento social e pessoal.

Assim, esta ação pedagógica “pode contribuir para que as crianças aprendam a ser e a estar dentro da sala de atividades, nesses sentido, assume uma dimensão de formação pessoal e social, “ao contribuir para a consciência progressiva de aceitação das regras da sala [e rotinas diárias], ajudará na instituição de um ambiente de ensino e de aprendizagem mais participado pois, como é apanágio dos quadros socio construtivistas, as crianças aprendem quando participam nos contextos sociais.” (Marchão, 2012, p, 280).

Para que a J não se sentisse discriminada, foi pedido à MI, ao G, à L e à LB que fizessem um desenho que os representasse no pequeno quadrado branco, pois sendo este grupo constituído por crianças mais pequenas e que apresentavam algumas dificuldades no reconhecimento do seu nome, na medida que lhe fosse mais fácil reconhecer o seu nome pela representação elaborada pois a criança identifica-se com este e estabelece a relação entre o

nome e o desenho. No entanto, como forma de comprovar as evidências anteriormente explanadas, foi pedido que, de forma individual, se dirigissem ao quadro de presenças e indicassem onde se localizava o seu nome. Todas as crianças reconheceram o seu nome corretamente exceto a J. Contudo, a mestranda acredita que após algum trabalho e algum tempo a realizar a marcação de presenças no quadro, esta se desenvolva e seja capaz de reconhecer o seu nome.

Assim, o grupo tem demonstrado evolução na aquisição diversas competências, já as crianças de idades inferiores, possuem menores dificuldade em identificar o seu nome, conseguindo fazer a interligação com as duas variáveis. No que concerne ao grupo de idade superior, este tem demonstrado uma evolução mais gradual. Neste sentido, é visível que o quadro de presenças tem surtido o efeito pretendido, provocando uma evolução no desenvolvimento do grupo, e mostrando ser benéfico para todas as crianças, especialmente as de três anos.

Atividade 2 - Experiência das areias movediças

Ao longo da prática educativa, o grupo de crianças foi apresentando interesse pela área de conteúdo Conhecimento do Mundo, demonstrando-se curiosos em conhecer e compreender o mundo que os rodeava. Assim, colaborativamente, as mestrandas (díade pedagógica) tomaram por opção criar a área das experiências em ciências e desenvolver atividades semanalmente, integradas nesta área de conteúdo, partindo sempre dos interesses do grupo, questionando-o sobre que temas gostariam de investigar, planificando com os alunos, uma vez que “o planeamento, quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 229).

Neste seguimento, o grupo de crianças referiu que gostaria de realizar experiências sobre os quatro elementos (ar, terra, fogo e água), integrando-se a atividade seguinte no elemento, terra, recriando areias movediças, todavia “[É necessário que] o educador escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (ME/DEB, 1997, p. 83).

A mestranda tomou por iniciativa desenvolver uma atividade enquadrada na área Conhecimento do Mundo, pelo facto de a educação pré-escolar segundo ME/DEB (1997) fazer referência ao meio envolvente e proporcionar uma reflexão deste, devendo estar sempre presente neste nível educativo para que exista um “casamento” com bases sólidas para fortalecer a aprendizagem e literacia científica (Fiolhais, 2011 cit. por Santos, Gaspar & Santos, 2014), Neste seguimento, esta área de conteúdo deve proporcionar ao grupo a oportunidade de compreender o mundo e contactar com novas situações, promovendo a curiosidade natural da criança (ME/DEB, 1997).

Desta forma, a atividade teve em conta a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) e aos objetivos explanados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), onde o educador deve favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, viabilizando-se a oportunidade de “alargar saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar (Idem, p. 81).

Para recriar esta experiência, foi necessário uma embalagem de farinha maizena ou amido de milho, água e uma taça de vidro. Ao realizar a preparação da experiência, as crianças foram envolvidas na atividade, colocando cada uma duas colheres de sopa de farinha dentro da taça de vidro. De seguida foram seleccionadas, segundo os seus comportamentos e motivação em realizar a ação, duas crianças para adicionarem as duas chávenas de chá com água no recipiente de vidro, e mais algumas crianças para mexerem o preparado. A atividade foi

realizada em grande grupo para que todos pudessem observar ao mesmo tempo a preparação das experiências, os seus resultados, se promovesse a partilha de ideias pois “participar (...) em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2004, p.231). Contudo, a mestranda mais tarde desenvolveu a atividade em pequeno grupo para que as crianças pudessem interagir de forma mais próxima com a atividade retirando as suas conclusões e manipulando a massa, tendo uma aprendizagem mais significativa.

Optou-se por juntar estes dois ingredientes para formar uma solução com características próprias e similares às das areias movediças, pois estas trata-se de fluidos não newtonianos que segundo Isaac Newton não possuem uma viscosidade constante, sofrendo deformação quando aplicada uma força sobre ela, comportando-se como um sólido (Motta, 2007). Este fenómeno ocorre por a mistura se tratar de uma suspensão de um sólido disperso num líquido, onde a resistência à pressão, ou força provocada por um objeto, ocorre entre as cadeias do amido de milho com a água, formando uma estrutura semirrígida (Idem).

Ao longo da realização da atividade foram sendo colocadas questões orientadoras pela formanda para que em conjunto com esta as crianças levantassem hipóteses sobre que fenómeno estava a ser recriado, onde o podíamos encontrar, o que iria acontecer quando misturássemos os ingredientes e como poderíamos testar hipóteses, realizando a sequência planear-trabalhar-recordar a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). Com este questionamento pretendeu-se fomentar a descoberta, a curiosidade e a partilha de opiniões e o espírito crítico, pois o educador deve alargar os interesses do grupo e criar uma aprendizagem pela descoberta, onde a criança é tida como um ser ativo nesta (Brunner, 2000, ME/DEB, 1997). Portugal e Laevers (2010, p.38) defendem que “investir na curiosidade de desejo de aprender é investir na preservação ou

no fortalecimento do ímpeto exploratório, e garante a disposição para aprender ao longo da vida.”

Assim, o grupo de crianças evidenciou que a experiência pretendia recriar areias movediças, que estas se encontram presentes na selva e no deserto, que estas faziam com que algo se afundasse se caísse numa zona onde as areias movediças estivessem presentes, e que já tinha observado o fenómeno em filmes e documentários na televisão. Contudo, não sabiam explicar o porquê de se formarem areias movediças. Logo, “as crianças geram formas de responder às suas questões e partilham as suas descobertas com os outros” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 13).

De seguida a mestranda foi aprofundando os fenómenos científicos que estavam por de trás explicando que as areias movediças ocorrem da mesma forma que a mistura criada, ou seja, que se formam quando areias finas desprendem-se umas das outras e se misturam com a água, ficando saturadas. A água preenche os espaços entre os grãos de areia e impede que haja atrito entre as partículas, fazendo com que o objeto se afunde e que ao fazer movimentos bruscos, a mistura de areia e água tornasse mais rígida (Motta, 2007). A explicação do fenómeno mostra-se abstrata, contudo, como já referido no capítulo anterior, o grupo já estava familiarizado com misturas, devido a uma experiência realizada anteriormente com este pela parceira de formação. Por outro lado, é de referir que este é um grupo curioso, querendo saber sobre como as coisas funcionam e, possui um pensamento intuitivo centrado nos dados sensoriais compreendo assim o fenómeno e conseguir pensar sobre um objeto através de outro (Papalia, Olds & Feldmann, 2001). Posteriormente, a formanda foi mexendo na solução, colocando lenta e rapidamente, de forma alternada, a sua mão para dar resposta às hipóteses levantadas anteriormente, mostrando os diferentes fenómenos científicos presentes. Neste sentido, a formanda, com os seus movimentos alternados, evidenciando o estado líquido e sólido da mistura, devido à mistura maior resistência ao movimento (Motta, 2007). De seguida para evidenciar ainda mais a mudança de estado líquido para sólido

quando em contacto com grandes quantidades de energia, a mestranda exerceu uma força na solução ficando esta dura.

Esta última ação provocou nas crianças uma grande reação de entusiasmo e motivação, pois acharam surpreendente como a massa mudava de estado tão rapidamente, querendo também eles experienciar esta, surgindo assim reações como “ohhh, também quero tocar”, “ quero dar um murro”, “posso ser eu a tocar?”, “ Nós vamos tocar na massa?”.

As diferentes reações das crianças revelaram os interesses e as motivações em querer experienciar o mundo que as rodeia, uma vez que os interesses da criança revelam-se em relação aos objetos quer físicos quer sociais, onde esta manipula, explora, descobre, para logo fazer, com eles, aprendizagens pela descoberta (Formosinho, Kats, Mc Clellan & Lino, 1996). Logo, a mestranda procurou ser mediadora das aprendizagens das crianças, estando atenta aos processos destas, tentando compreender as suas conceções, pois o papel do educador é estar atento ao nível do desenvolvimento da criança (Katz & Chard, 1997).

A mestranda optou por não dar acesso a que as crianças, em grande grupo, tocassem, pois iria criar muita agitação. Neste sentido, por considerar mais benéfico, a mestranda optou por formar pequenos grupos e com estes, numa mesa à parte, explorar a massa, de modo a que todos pudessem manipular e testar as suas hipóteses, permitindo uma aprendizagem mais significativo e proximal. Estas atividades de pequena dimensão quanto ao número de elementos permitem ter acesso à linguagem das crianças e às experiências significativas destas (Hohmann & Weikart, 2011).

Por outro lado, a organização das crianças em pequenos grupos permite uma relação próxima e individualizada com o educador sendo “facilitadora da inserção [da criança] no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (ME/DEB, 1997, p. 35). Esta organização potencia o encorajamento por parte do adulto, para que as crianças façam escolhas e tomem decisões sobre como utilizar diferentes materiais, e tomarem iniciativa

de descrever por palavras próprias o que vão realizando. Estas atividades oferecem ao adulto a oportunidade de observar, apoiar e tomar conhecimento das capacidades e interesses de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim, as crianças tiveram uma interação mais efetiva, podendo explorar de forma mais duradora, sentido diferentes sensações e verificando os diferentes estados físicos da massa, dependendo dos movimentos realizados, demonstrando bastante motivação para tocar e experienciar de diferentes formas, afundando as mãos na taça, apertando pequenas porções desta, tendo reações diversas como “oh!!” “oh, olha tenho a mão cheia de massa”, “não consigo mexer a mão”. No entanto, inicialmente o grupo mostrava-se reticente e com medo que não conseguissem retirar a mão “e se a mão não sair, eu fico sem mão?”, contudo, quando começaram a ver que a mestrande e as restantes crianças manipulavam a massa, não havendo perigo, começaram-se a libertar e a manipular livremente a solução.

Ao longo da atividade a mestrande foi estando atenta aos comentários que as crianças iam fazendo pois um educador deve ter esta atitude para que consiga mobilizar um conjunto significativo de conteúdos e estratégias que facilitem uma aprendizagem científica (Santos, Gaspar & Santos, 2014). Assim, “apoiadas pelos adultos que estão genuinamente interessados naquilo que elas dizem e fazem, as crianças são capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia e ganhar um sentido de controlo e satisfação pessoal” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 13)

Neste sentido, esta é uma ótima oportunidade para dar a conhecer ao grupo algumas terminologias e informações científicas, para que no futuro sejam capazes de identificar, reconhecer e distinguir (Santos, Gaspar & Santos, 2014). Assim o educador permite que a criança aprofunde certas questões e construa conhecimentos mais rigorosos (ME/DEB, 1997).

Atividade 3 – Hora do Conto – Corre corre cabacinha de Eva Mejuto e Jorge Letria.

A presente atividade encontrou-se inserida no âmbito do projeto *Guarda-Livros*, que pretendia desenvolver, semanalmente, a hora do conto, estando inserido no projeto de sala *O Castelo*, criado pela díade a partir dos interesses do grupo. Neste projeto, *Guarda-Livros*, uma criança retirava um pergaminho com uma história ou conto, desconhecido ao grupo, que era lido, de seguida, por uma das mestrandas. Posteriormente, recorrendo a um guião orientador, estruturado pelas mestrandas, eram dinamizadas atividades referentes à temática da obra. Este projeto encontrava-se inserido no projeto de sala, pois segundo o grupo de crianças os reis e a rainhas leem muito, e todos os castelos possuem bibliotecas. A ação pedagógica que se pretende explicar consistiu na dinamização da hora do conto, realizando a leitura da obra *Corre, corre, cabacinha*, de Eva Mejuto, recorrendo a um recurso multimédia como o *Power Point*, com áudio. Assim, foi projetado as ilustrações da obra integral e seu o áudio, na zona do computador, sendo o grupo organizado consoante as idades para que todos tivessem uma boa visão para o computador. Este recurso multimédia revelou-se uma mais-valia por ser um material pouco usual na prática educativa na sala de atividades e significativo para as crianças, por estarem inseridos numa sociedade tecnológica e multimédia, onde o grupo demonstra bastante interesse e motivação por tudo o que seja tecnológico. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) mostra-se importante pois “os computadores provocaram, também, outras formas de ler e escrever, pelo que o domínio precoce das tecnologias pode desenvolver a relação das crianças com a leitura e a escrita e atenuar os efeitos das desigualdades no domínio da literacia” (Tavares & Barbeiro, 2011, p.7). Ao longo da dinamização da hora do conto, a mestrandas observou o grupo e as suas reações, verificando que este estava absorvido e envolvido na narrativa da história, e que já tinham tido acesso com esta, apesar de um outra versão, por saberem algumas falas

ritmadas das personagens “não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha, corre, corre cabação”.

Posteriormente foi realizada uma atividade abordando noções gramaticais como aumentativos e diminutivos, promovendo a aquisição da língua pois adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir e compreender todos os sons da língua e uso das regras gramaticais (ME/DEB,1997). Para a realização da atividade, a mestranda pediu ao grupo que se deslocasse para a área central da sala de atividades, tendo recorrido a uma tabela com três colunas, cada uma referente a um grau dos substantivos, e a diferentes imagens com diversos tamanhos.

Assim, em grande grupo, foi dado acesso a um conjunto de imagens com três tamanhos, referentes a palavras da obra e outras previamente selecionadas pela mestranda. Foi explicitada a tarefa que se pretendia realizar, fazendo a mestranda um primeiro exemplo com ajuda das crianças, colocando questões orientadoras. De seguida, ordenadamente, a mestranda solicitou que cada criança se deslocasse ao centro, escolhesse uma imagem e os respetivos tamanhos, e colocasse estas nas colunas corretas, mencionando o aumentativo e diminutivo da palavra. Com isto, por exemplo, a criança selecionava a imagem do cão, colocava o tamanho intermédio na coluna do grau normal, o tamanho pequeno na coluna do grau diminutivo, mencionando a palavra “cãozinho”, procedendo-se o mesmo com a imagem maior, referindo a palavra “cãozarrão”.

Assim, a atividade baseou-se numa exploração lúdica da linguagem, fomentando o prazer em manipular as palavras e sons, dando a oportunidade de o grupo descobrir a língua, sensibilizando-o para este para o aspeto fónico desta palavra e a exploração de diferentes ritmos (ME/DEB, 1997). Deste modo, apesar de a atividade ser em grande grupo para que todos pudessem participar e familiarizar com os graus dos substantivos, as tarefas propostas eram realizadas de forma individualizada, podendo as restantes participar e auxiliar os colegas, pois as atividades individuais são importantes visto que, apesar de a educação em contexto pré-escolar ser lúdica, o prazer de aprender e de dominar

determinadas competências exige esforços, concertação e investimento pessoal (Idem).

A individualidade da atividade permitiu que todos os elementos do grupo participassem na atividade, e respondessem na sua maioria às questões colocadas. No entanto, houve algumas crianças que, por timidez ou com medo de responder incorretamente, se mostraram reticentes, sendo necessário pedir o auxílio de um colega. A escolha do colega foi sempre realizada pela criança que estava a desenvolver a atividade, para que esta se sentisse confortável e apoiada. Este facto não é pejorativo pois, permite à mestranda ter acesso aos conhecimentos e conceções que o grupo tem, podendo assim, analisar o seu grau de desenvolvimento. Relativamente à imagem do pacote de leite, esta foi seleccionada com o propósito específico de observar qual seria a resposta do grupo, referente ao aumentativo. Este respondeu exatamente como a formanda previa, dizendo que o seu aumentativo era leitão. Neste sentido, a mestranda analisou e explorou com o grupo que um leitão não é o mesmo que um “leite” grande, esclarecendo que não existe aumentativo de leite.

A longo da atividade, a estagiária foi dando reforço positivo a todos os elementos do grupo dizendo “tu és capaz”, “eu sei que és capaz”, “não tenhas medo de responder, se não responderes corretamente voltamos a tentar”, “a/o (nome da criança) é sabe s resposta, vamos deixa-lo/la responder”. Esta ação é importante pois o educador deve apoiar e valorizar todas as participações que o grupo realiza, sejam elas corretas ou não, pois estas revelam um pouco da individualidade de cada criança, proporcionando a oportunidade de aprendizagem e progresso no desenvolvimento. Por outro lado, o educador, quando realiza o reforço positivo promove o autoconceito da criança, levando a que esta se sinta valorizada, confiante e segura. Deste modo, o profissional educativo deve reconhecer a sua influência na autoestima da criança, tendo especial cuidado quando realizar alguma apreciação para que esta não seja levada como uma crítica pela criança, suscitando um sentimento de insegurança e de incapacidade, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem significativa (Vasconcelos, Silva, Martins & Soares, 2005).

Concomitantemente, a educação pré-escolar proporciona condições para o sucesso das aprendizagens de todas as crianças, uma vez que promove a autoestima, autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos (ME/DEB, 1997). É de ressaltar que, apesar de esta ser uma atividade de elevada complexidade para a faixa etária a que se destinava, por se tratar de conceitos que são aprofundados no 1.º ciclo do ensino básico, a mestranda optou por prosseguir com a sua dinamização, por considerar que nenhuma aprendizagem deve ser limitada devido aos conteúdos ou à temática em causa, uma vez que a educação pré-escolar rege-se por uma educação holística, ao longo da vida, devendo a criança ter condições para atingir com sucesso a etapa seguinte (Idem).

Assim, apesar de as crianças com três anos, algumas delas terem dificuldades em mencionar o grau aumentativo e diminutivo, estas, com alguma orientação dos colegas e da formanda, foram respondendo e colocando a imagem na coluna correta. Relativamente ao grupo mais velho, como era esperado, atingiram com maior facilidade os objetivos, sabendo os aumentativos de quase todas as imagens. Numa reflexão posterior, a mestranda concluiu que o grupo, de forma geral, demonstrou maior dificuldade em mencionar os diminutivos, o que constitui um facto interessante pois, estes, na ideia da mestranda, seriam mais intuitivos para o grupo, por serem regulares e usados no quotidiano do grupo. Logo, deve-se proporcionar um clima de comunicação onde a criança vai dominando a linguagem, alargando o vocabulário, construindo frases corretas e complexas, uma vez que o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção linguísticas devem ser alargados, através de interações com o educador e com os pares (ME/DEB, 1997). Assim, a atividade mostrou-se um momento de valorização por potenciar a aquisição e o contato com noções gramaticais, nomeadamente aumentativos e diminutivos; compreensão que existem irregularidades na formação dos aumentativos/diminutivos das palavras e que algumas não possuem aumentativos e/ou diminutivos; desenvolvendo competências linguísticas, relativas à compreensão de textos, do conhecimento explícito da língua e da leitura. A exploração destas competências

é essencial para que a criança seja competente no ato comunicativo, e possua bases na aquisição dos restantes conceitos linguísticos (Sim-Sim, 2007). Neste sentido, a atividade fomentou o

“processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11).

A seleção das imagens e o tamanho destas foram analisadas cuidadosamente para que fosse mais fácil ao grupo visualizar o aumentativo, diminutivo e grau normal. Por outro lado, não foi só o tamanho que variou uma vez que existiam imagens que se diferenciavam, como foi o caso de portão e garrafão já que a imagem de uma porta grande e uma garrafa grande são diferentes das imagens dos aumentativos (portão e garrafão). Ainda relativo aos recursos, na tabela cada coluna tinha atribuída uma cor para que fosse mais fácil ao grupo associar esta ao grau aumentativo/grau diminutivo/grau normal. Esta atribuição mostrou-se fundamental, pois o grupo após observar os primeiros exemplos rapidamente estabeleceu esta associação, incluindo as crianças de três anos.

A prática educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico

As atividades seguinte foram enquadradas segundo as orientações programáticas do ano em específico, aliando as necessidades e interesses dos alunos, recorrendo aos diversos materiais e recursos disponíveis dentro e fora da sala de aulas.

Atividade 1: polígonos e não polígonos, segmentos de reta, retas e semirretas

A atividade seguinte enquadra-se no domínio de Geometria e Medida desenvolvendo os conteúdos programáticos polígonos e não polígonos, segmentos de reta, semirreta e retas. Com a seguinte atividade a mestranda pretendeu, na área disciplinar da matemática em articulação com a área de expressão plástica, recorrendo a obras de arte para desenvolver conhecimentos matemáticos.

Assim, a articulação entre duas áreas disciplinares (matemática e expressão plástica) mostram-se importantes pois, através da arte, quando bem explorada e articulada, é possível o desenvolver conceitos matemáticos, tornando-a mais atraente devido à ligação com diferentes realidades (Johannpeter et. al., 2011). Assim, a matemática é uma ciência que potencia compreensão e representação do mundo, sendo uma ferramenta que proporciona formas de agir na resolução de problemas, possibilitando a previsão e o controlo dos resultados da ação que realizamos (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, Skovsmose, 2004), estando ligada a um elemento fundamental no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, articulando-se com a imaginação, razão e emoção (ME, 2001). Foi nesta linha de pensamento que a mestranda tomou por opção estabelecer uma ligação entre as duas áreas de conhecimento intensificando as potencialidades de cada uma.

Assim, realizar uma interdisciplinaridade entre estas duas áreas mostra-se importante pois estudos internacionais como o Critical Links: Learning in the Arts and Student Social and Academic Development, (2002), cit. por Johannpeter et. al. (2011), indicam que a aprendizagem em arte desenvolve habilidades matemáticas, como competências espaço-temporal e o raciocínio espacial. Logo, a interdisciplinaridade permite através de um tema desenvolver aprendizagens nas diferentes áreas disciplinares havendo um fio condutor entre estas e fomentar um pensamento unido (Idem).

Num momento de preparação da atividade, a mestranda investigou sobre os conteúdos que pretendia desenvolver, analisando estes para que tivesse um maior conhecimento e articulasse com algumas ideias que foi tendo, estabelecendo objetivos de acordo com os documentos reguladores e que desse resposta às necessidades e interesses do grupo, criando assim um mapa mental de como iria estruturar a atividade para que essa potenciase uma aprendizagem significativa. Assim, a formanda planeou os conteúdos, criando um fio condutor entre os dois conteúdos (polígonos/não polígonos e segmentos de reta, retas e semirretas), através de uma planificação, pesquisando e dialogando com a parceira de estágio sobre as suas intenções pedagógicas. Neste sentido, a mestranda optou por aliar a expressão plástica e artística à área da matemática de modo a aproveitar as potencialidades que a primeira oferecia no desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, aliando a geometria com a cultura artística e sentido estético, através da interdisciplinaridade. Nesta linha de pensamento, abaixo será apresentado a atividade desenvolvida pela formanda.

A atividade iniciou-se com a presença de um avatar, Mondrian, um pintor renascentista que usa polígonos, não polígonos, retas, semirretas e segmentos de reta nas suas pinturas, com o intuito de motivar o grupo para a atividade, torná-la mais apelativa contextualizando a temática. Note-se que, Flores et al. (2015) mostra que este recurso estimula a motivação dos alunos, melhorando o desempenho, pois estes tornam-se alunos mais atentos, participativos e envolvidos de uma forma articulada na atividade, incluindo os que normalmente não querem participar. Neste sentido, o Avatar Mondrian mostrou e explicou as suas obras, questionou alunos no sentido de os envolver e de fazer compreender os traços importantes que indicavam a existência de figuras geométricas, nomeadamente polígonos e não polígonos. Deste modo, a mestranda verificou que esta ferramenta mostrou-se uma mais-valia na aprendizagem dos alunos pois sentiu que esta ferramenta captou a atenção destes predispondo-os para a atividade, querendo ouvir o que o avatar lhe diria. Efetivamente, segundo Sprinthall e Sprinthall (1998), existe uma relação

biunívoca entre a aprendizagem dos alunos e a motivação, aumentando a persistência, a determinação e a energia despendida, mesmo encontrando desafios e obstáculos (Sá & Silva, 1997). Assim, compreendeu a importância de criar uma estratégia de motivação na medida em que esta é um incentivo ao indivíduo na execução de determinadas ações (Lourenço & Paiva, 2010), sendo importante no desenvolvimento da autorregulação e do bem-estar individual, logo deve ser valorizada nos contextos educativos e nos contextos sociais (Bertão, Ferreira & Santos, 1999).

Assim, durante a aula, quando a mestranda afirma que tem um amigo que quer falar com a turma mas no ciberespaço, os alunos mostraram-se imediatamente motivados, interessados, em silêncio e atentos, querendo conhecê-lo de imediato e saber o que este teria para lhes dizer. Recorrendo a um *PowerPoint*, foi exposto um quadro de Mondrian, onde este orientou a análise identificando as figuras geométricas presentes e levando a que os alunos entendessem o que são figuras geométricas e como podem ser agrupadas para termos polígonos e não polígonos. A turma rapidamente estabeleceu este raciocínio uma vez que já o dominava, sendo importante este relembrar para consolidação. A mestranda realça, assim, a importância de utilização de obras de arte para explorar conhecimentos matemáticos, promovendo ir mais além do conceito matemático, a criatividade e o pensamento crítico, a cultura e o saber argumentar, tornando a aprendizagem mais significativa (Johannpeter et. al., 2011).

Posteriormente, foram discutidos os dois conceitos (polígonos e não polígonos) pela observação de um *Prezi*, incidindo na subclassificação de polígono (polígonos regulares e irregulares). A utilização do *Prezi* suscitou na turma surpresa e captou a sua atenção por ser um recurso dinâmico, interativo e desconhecido para os alunos. Assim, as TIC mostram-se mais uma vez uma mais-valia e um recurso capaz de tornar as aprendizagens mais dinâmicas, lúdicas, uma vez que o grupo se encontra inserido numa sociedade cada vez tecnológica e digital.

Constata-se, assim, que uma atividade criativamente planejada pode efetivamente envolver os alunos e proporcionar oportunidades diversas e lúdicas para os alunos aprenderem (D'Amore, 2007). Acresce que o grupo chegou à conclusão que os polígonos são figuras limitadas por segmentos de reta, sendo que a mestranda aproveitou o conceito para levar os alunos a perceberem os segmentos de reta, retas e semirretas. Neste contexto, para motivar os alunos e facilitar a compreensão selecionou um recurso, o Geogebra, que permite desenvolver aprendizagens do domínio de geometria e medida. Além disso, é uma ferramenta com bastante potencialidade, facilitadora de aprendizagens, de acesso livre na internet, permitindo que qualquer aluno possa aplicar e construir conhecimentos fora da sala de aula.

Assim, o livre acesso a um maior número de instrumentos e de técnicas intelectuais permite desenvolver uma maior capacidade em enfrentar situações e problemas novos, chegando a uma solução. Assim, surge a capacidade de explicar, de apreender e compreender, criticamente, situações novas (D'Ambrósio, 2004)

O grupo demonstrou-se motivado e surpreso por nunca ter contatado com esta ferramenta, querendo saber se poderiam explorá-la posteriormente na sala ou em casa. Neste sentido, a mestranda afirmou que pela internet podiam instalar o programa ou trabalhar neste *online* e que, caso não tivessem computador ou internet em casa, que exploraria com estes na hora do intervalo sempre que fosse possível. No dia seguinte, surgiram vários alunos que, muito orgulhosamente, afirmaram que procuraram em casa e que já tinham andando a trabalhar na ferramenta. Efetivamente, como refere Flores, Escola e Peres (2009, p. 725),

“A tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender. Nesta prática constatou-se que enquanto professora houve necessidade de domínio da ferramenta tecnológica e domínio da metodologia mais eficaz para ser implementada na sala de aula, segundo os objetivos do

plano, houve necessidade de preparar uma orientação dos alunos de modo a que pudessem aceder em casa à plataforma e aplicar o que aprenderam construindo conhecimento. Deste modo, a ferramenta ampliou o espaço de aprendizagem e alterou o tempo da mesma.”

Para tornar a aula mais dinâmica, a mestranda solicitou a uma aluna que se deslocasse ao quadro interativo e ao computador e explorasse o *Geogebra* de modo a fosse ela a contruir a reta. Deste modo, mostra-se importante o uso de recursos tecnológicos pois estas são instrumentos de aprendizagens e de construção colaborativa do conhecimento, desenvolvendo novos recursos e contextos para que os alunos aprendam (Dias, 2003). Assim, a formanda captou o interesse do grupo e promoveu a Pedagogia de Participação onde o aluno é o ponto de partida, o centro e o fim no processo educativo, existindo um envolvimento na ação e a construção da aprendizagem na atividade contínua e interativa (Gambôa, 2013). Assim, o importante “e decisivo [é] garantir que o aprender esteja integrado com o aprender a aprender, porque a forma de ensinar está antes de mais, preocupada com as formas de aprender” (Idem, p. 23).

Contudo, ao longo da atividade e, principalmente quando foi explorada a notação científica de representação de cada linha, o grupo demonstrou dificuldade em compreender que os pontos possuem uma representação específica, assim como cada linha, exigindo da mestranda uma destreza e uma diversidade de intervenções para que fosse a turma a retirar as suas aprendizagens. Pimm (1987), Yackel (1995) Sherin, Mendez e Louis (2000) destacam que se os alunos falarem sobre Matemática, o professor terá oportunidade de aceder ao nível de conhecimento dos alunos, aos seus progressos e/ou dúvidas, podendo adequar as suas práticas às necessidades da turma. Assim foi necessário detetar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e a encontrar os procedimentos para que eles próprios superem tais dificuldades e progridam no desenvolvimento intelectual (Libânio, 1994). Nesta linha de pensamento, o professor deve usar a sua

criatividade e diversas estratégias para que os alunos possam participar ativamente no processo educacional, fazendo perguntas e propondo desafios (Longo, 2001).

De seguida foi projetado um quadro de Kandinsky como meio de consolidar as aprendizagens de toda a aula, tendo a turma de identificar polígonos, não polígonos, segmentos de reta, reta e semirreta. A turma mostrou-se muito participativa e entusiasta em se deslocar ao quadro interativo, dialogando e ajudando-se uns aos outros na identificação das figuras e linhas, sendo apenas a mestranda um mediador da tarefa realizada. Assim, constata-se que a turma através da interdisciplinaridade adquiriu e consolidou conhecimentos de forma mais significativa pois a interdisciplinaridade é uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado (Johannpeter et. al., 2011).

Ao longo de toda as tarefas desenvolvidas durante a aula, os alunos iam registando as conclusões a iam que tinha chegado, numa folha de registo com todos os exercícios desenvolvidos, de modo a que posteriormente, pudesse recorrer a esta quando estudasse. Este registo mostra-se importante pois permite construir a memória compreensiva, desencadeando um processo reflexivo para tornar o pensamento sistemático e de apropriação de conhecimentos, uma vez que a escrita leva a criança a compreender o erros e a contemplar o que foi vivido (Warsxhauer, 1993).

No final da atividade, a mestranda preencheu a grelha de verificação de conhecimentos dos alunos, realizando uma avaliação e auto reflexão da atividade.

Atividade 2 – Banda desenhada

A atividade seguinte iniciou-se com a exposição de uma nuvem de palavras sobre a temática da semana, 4.^a dinastia, com o intuito provocar uma exploração e um diálogo sobre o tema recorrendo a um novo recurso tecnológico. Assim, o grupo de alunos, através do diálogo, rapidamente constatou que durante esta época histórica vários momentos importantes sucederam assim como figuras emblemáticas, dando o seu ponto de vista sobre o que poderá ter ocorrido.

De seguida, foi exposta uma banda desenhada (BD) de Manuel Pinheiro Chagas sobre um acontecimento histórico da época, o regicídio de D. Carlos I, no quadro interativo, e entregue esta, em suporte de papel, aos alunos para que pudessem realizar e acompanhar a leitura, de modo a compreender e interpretarem melhor o texto e ficassem com este no seu portfólio de trabalho, completando assim o seu espólio de obras literárias e não literárias. Num segundo momento, na página seguinte à BD, encontravam-se um conjunto de perguntas de compreensão textual, no qual os alunos tinham de responder tendo em conta o texto anteriormente lido e exposto.

Após a entrega do suporte, a BD foi lida pela mestranda em voz alta e pelos alunos de forma silenciosa para promover a leitura, por este ser um momento que deve ser enriquecido e promovido, pois ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código, supondo a compreensão da mensagem que transmite – compreensão textual (Colomer & Camps, 2002). Por outro lado, a mestranda favoreceu a leitura por a turma apresentar prazer nesta e por promover a compreensão textual uma vez que esta é um processo importante a ser realizado em sala de aula por ser um meio privilegiado ao saber teórico e prático e por conquistar a autonomia na aprendizagem, possibilitando uma melhor compreensão do mundo, bem como de dar resposta a solicitações sociais, técnicas e profissionais (Santos, 2000).

Após realizadas as leituras, a mestranda realiza perguntas de discernimento para favorecer e desenvolver a compreensão textual no alunos, de modo a que todos chegassem às mesmas conclusões e representações que o autor pretendia

retratar no texto, um vez que a leitura é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito (Solé, 2003). Deste modo, Bonboir (1970) acrescenta que ler e compreender um texto é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto, é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita" (Viana & Teixeira, 2002, p. 13). Contudo, a compreensão beneficia da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida, sobre o mundo e da riqueza lexical que o leitor possui, optando a mestrandanda por desenvolver a leitura de uma banda desenhada com o intuito de promover aprendizagens neste género textual (Sim-Sim, 2007).

Uma vez que a compreensão pode ser influenciada por diversos fatores, existem duas ações que o professor deve desenvolver: conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida e desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças (Idem).

Deste modo, a formanda, aproveitando as participações da turma, analisou com os alunos, de forma mais aprofundada, os conteúdos, proporcionando a oportunidade de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada uma vez que estes que iam ser desenvolvidos na área de estudo do meio, criando uma articulação entre as duas áreas. Esta articulação proporciona a oportunidade de tornar as duas áreas disciplinares mais comunicativas entre si, superando a fragmentação e o carácter estanque dos conteúdos e a distância dos conhecimentos, articulando a teoria com a prática, necessária no processo de ensino e aprendizagem (Paviani, 2005).

Posteriormente, foi questionado ao grupo qual a estrutura que o texto possuía e que tipo textual se tratava, referindo este que se tratava de uma banda desenhada e que possuía uma estrutura característica e fixa. Logo, em diálogo, a turma indicou o nome de cada elemento e a sua função, ou seja, uma vinheta é onde se passa uma parte da ação da história, a tira era um conjunto de vinhetas, o balão de fala indica as fala das personagens, a legenda indica o tempo e o espaço da ação, e a prancha tem presentes todos estes elementos. O professor cria situações de comunicação entre os alunos com um propósito educativo, recorrendo a estratégias pedagógicas, onde todos os agentes têm uma voz ativa,

colocando os alunos como sujeitos de sua própria reflexão, esclarecendo apenas questões para que sejam corrigidas pequenas lacunas ou não existam dúvidas (Freire, 1996). Neste sentido, compreendemos que a leitura é um processo altamente complexo, que exige uma constante interação de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos, que interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto (Tébar, 1996 citado por Diaz, 1997).

Após explorados a função de todos os elementos da narrativa e disponibilizado um esquema consolidador da sua organização, foi entregue a cada aluno uma estrutura em branco de uma banda desenhada. Com esta, os alunos tinham de dar continuidade à narrativa de Manuel Pinheiro Chagas, sendo as únicas exigências da mestrandia, cumprir com a estrutura e todos os elementos da banda desenhada, explorados anteriormente, e a primeira vinheta teria de ser a recriação da última do texto de Manuel Pinheiro Chagas como ligação entre os dois textos.

Mostra-se importante proporcionar momentos de escrita pois, para além de este ser uma lacuna identificada pela mestrandia na turma, a produção textual é reconhecidamente um processo lento e longo, que implica o conhecimento de um repertório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão, em que o professor deve enquadrar o contato com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Assim, a turma tinha toda a liberdade para estruturar e criar o seu texto, de modo a refletir, partilhar o seu ponto de vista e criatividade sobre a época histórica. Destas produções resultaram narrativas muito originais e criativas, bem estruturadas quer quanto à tipologia textual quer quanto à coesão e coerência, possuindo poucos erros ortográficos e revelando conhecimentos históricos, nomeadamente da época em estudo, relatando ações da implementação da república, em alguns casos.

Atividade 3 – Estado novo e 25 de abril

O tema da presente atividade foi desenvolvido durante dois dias por se tratarem de dois conteúdos programáticos interrelacionados e momentos importantes da história de Portugal. Neste sentido, a atividade enquadrou-se na área disciplinar de Estudo do Meio, estando articulada com a área das Expressões através da construção do cravo vermelho, símbolo da revolução dos cravos.

O primeiro dia iniciou-se com a leitura da obra *O Tesouro* de Manuel António Pina por parte da mestranda por esta obra tratar a temática selecionada, contextualizando os alunos sobre o salazarismo. Como já foi referido a motivação constitui uns momentos importante da ação educativa porque um aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (Alcará e Guimarães, 2007). Assim, a mestranda aliou a motivação com a leitura de obras, pois para além de o grupo possuir bastante interesse pela leitura, estando em silêncio e atentos, a leitura de obras promove o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura (Sim-Sim, 2007).

Após lida a obra, foi realizado um diálogo com a turma com o intuito de realizar um levantamento dos factos importantes do regime vivido em Portugal. Este levantamento mostra-se importante para que a mestranda tivesse acesso aos conhecimentos prévios dos alunos e compreender de que forma estes interpretaram a leitura da obra pois a prática educativa concretiza-se através das interações, sendo o diálogo um elemento essencial (Dalbosco, 2006). Neste sentido, os alunos foram falando da simbologia da obra e o que esta retratava, dando visões pessoais sobre toda a narrativa e partilhando os seus conhecimentos prévios, atingido a temática pretendida pela mestrada, o Estado Novo.

De seguida, dando continuidade ao levantamento e por as TIC serem importantes nas ações educativas, devendo o professor aproveitar os recursos que tem ao seu dispor, a formanda colocou um vídeo sobre o salazarismo, sendo este parado para que ao longo da sua visualização fossem sendo explorados factos sobre a época, as suas causas e consequências. Posteriormente, recorrendo ao manual, pois, mais do que um mero instrumento de trabalho, os manuais escolares são “(...) recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, (...) de apoio ao trabalho autónomo do aluno [contribuindo] para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional (...)” (Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, alínea b, art.º 3), a mestranda, através do diálogo, explorou um esquema sintetizador do Estado Novo. Por isso, a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação do discurso, dos processos de ensinar e de fazer aprender os alunos (Leite, 2003).

Assim, toda a aula teve por base o diálogo e a aprendizagem pela ação, sendo os alunos a construir a sua aprendizagem de forma autónoma e colaborativa através das participações de todos, onde o professor é apenas um mediador, questionando e orientando o diálogo e a ação para que sejam atingidos os objetivos pretendidos.

“O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.” (Libânio, 1994, p.250).

Posteriormente, deu-se continuidade à visualização do vídeo sendo parado onde se iniciaria a revolução dos cravos, de modo a criar suspense nos alunos pois a tecnologia, e principalmente a visualização de vídeos, é algo que o grupo

demonstra interesse. Mais tarde, foi sugerido ao grupo que poderiam pesquisar em casa o que se sucedeu com a criação do Movimento das Forças Armadas, podendo falar com familiares sobre as suas vivências sobre esta época histórica e recorrer a livros, internet, jornais, entre outros recursos. Esta pesquisa teve como objetivo incentivar o grupo a pesquisar autonomamente e realizar um levantamento de testemunhos para que pudessem no dia seguinte partilhar com a turma ao longo dos diálogos fomentados.

Neste sentido, a aprendizagem é vista como uma atividade social e cultural em que os próprios alunos têm autonomia, constroem os significados e são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem, onde o aluno põe “o saber em uso” (Arends, 2008, Perrenoud, 2000).

No dia seguinte, à entrada da turma surge o som de uma marcha militar e um cravo vermelho em cima da mesa do professor sendo um elemento motivador por ser um novo elemento que remete e predispõe o aluno para a temática. Assim, a motivação é um processo psicológico interno que impulsiona o aluno para a uma ação, despertando, dirigindo e condicionando a sua conduta, conseguindo-se fazer com que o aluno encontre razões para aprender, melhorar e rentabilizar as suas competências (Garrido, 1990, Balancho & Coelho, 1996).

De seguida, a formanda, recorrendo à obra *25 de abril* de Paula Cardoso Almeida, realizou uma leitura expressiva desta, em que ao longo das páginas, a estagiária ia parando e dialogando com o grupo sobre os diferentes acontecimentos da revolução dos cravos, que se iam sucedendo. Neste sentido, os acontecimentos e conteúdos iam sendo aprofundados e desenvolvidos a partir do que era referido no livro e do que tinha sido apreendido no dia anterior, através de um diálogo conjunto sendo as crianças a construir os seus conhecimentos. Sempre que surgia os símbolos de intervenção como a música *Grândola Vila Morena* de Zeca Afonso e *E depois do Adeus* de Paulo de Carvalho, a mestranda colocava estas a dar no computador para que fossem escutadas de modo a turma apreender estas e a aula se tornasse mais dinâmica

e significativa. De seguida era prosseguido a leitura da obra e a sua exploração, partilhando os alunos os seus pareceres e conhecimentos adquiridos.

Posteriormente, como forma de consolidação dos conteúdos de Estado Novo, desenvolvidos no dia anterior, e dos da atividade, a mestranda colocou o vídeo, anteriormente visualizado, permitindo ao grupo de aluno a compreensão do fio condutor existente entre as duas épocas históricas.

Mais tarde, realizando uma interdisciplinaridade com a área das expressões, nomeadamente expressão plástica, uma das grandes lacunas no grupo, foram desenvolvidas com os alunos um cravo vermelho como símbolo dos conteúdos que andavam a aprender. Assim, a mestranda disponibilizou, paus de espetada, tira de papel crepe vermelho e papel de ceda verde, permitindo o grupo contatar com diferentes materiais.

Assim, “estabelece-se uma relação entre disciplinas e os seus conteúdos apontam-na no sentido da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade, (...) querendo com isto significar valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p.89).

Para que toda a turma compreendesse como iria construir o seu cravo, a formanda explicou como iriam proceder, colando uma ponta da fita vermelha ao pau de espetada, indo enrolando este de forma a formarem pregas. No final desta ação colocariam fita-cola para segurar a flor e enrolariam a fita verde em volta do pau de espetada, tapando a fita-cola, finalizando, assim, o cravo vermelho.

Esta ação provocou entusiasmos nos alunos, contudo permitiu à mestranda constatar que o grupo possui a motricidade fina pouco desenvolvida e que se encontram muito dependentes do auxílio da professora assim como da sua, afirmando muitas vezes incapazes de realizar a ação. Assim, comprova-se que é importante desenvolver atividades artísticas, principalmente que exijam

motricidade fina, ao longo do ensino básico e pré-escolar para que futuramente consigam realizar ações que requeriam uma perícia manual mais exigente.

As expressões são em grande parte as atividades potenciadoras que promovem a motricidade fina por exigirem uma grande manipulação e consciencialização do corpo, favorecendo o desenvolvimento corporal, o movimento ocular e o controlo minuciosos dos músculos para que progressivamente tenha uma perícia cada vez maior (Sousa, 2003).

No final da atividade, a mestranda preencheu a grelha de verificação de conhecimentos dos alunos, realizando uma avaliação e auto reflexão da atividade.

METARREFLEXÃO

Após explanadas as atividades desenvolvidas em ambos os níveis educativos pela mestranda, bem como toda a fundamentação que sustentou a sua ação, é chegado o momento de refletir e de avaliar todo o processo formativo, uma vez que a reflexão constitui uma estratégia fundamental na construção e na transformação dos saberes profissionais e ações educativas (Alarcão, 2003). Neste sentido, a mestranda pretende refletir sobre o processo formativo desenvolvido ao longo da sua formação inicial, avaliando o seu percurso e contributo deste metrado para o seu desenvolvimento profissional docente.

Enquanto ser em formação, de relevar o processo de formação a que foi sujeita e reforçar o seu contributo para a construção de um perfil profissional pela oportunidade de contactar com diferentes atores da educação, num contexto real, pela aprendizagem de metodologias e oportunidade de as pôr em prática proporcionando momentos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, pela liberdade de criação de recursos e estratégias estimulando a criatividade, a responsabilidade e autonomia, fundamental num profissional de educação.

No que se refere às diversas metodologias com que tomou contacto, a mestranda compreendeu que existe uma diversidade de abordagens pedagógicas, com características específicas, que promovem e defendem uma aprendizagem pela ação num modelo construtivismo, essencial numa sociedade em constante mudança, onde o foco se centra no aluno, sendo este o principal agente no processo de ensino e aprendizagem, devendo o professor assumir um papel de mediador e de orientador do processo, auxiliando a criança e aluno no desenvolvimento holístico e integral.

Ao longo da sua formação, a mestranda aprofundou conhecimentos e vivenciou uma metodologia de investigação-ação, em que compreendeu a

necessidade e a técnica de se manter em contante investigação e formação para que se sinta atualizada e acompanhe as mudanças da sociedade. Ainda neste seguimento, nesta metodologia constatou que a prática educativa passa por um conjunto de etapas que auxiliam e sustentam o crescimento do profissional, tornando a aprendizagem mais significativa e transformadora da prática. Note-se que cada etapa desenvolveu na mestranda competências importantes para uma intervenção eficaz e crescimento profissional. Assim, no que se refere à observação, esta promoveu na mestranda a capacidade de estar atenta percebendo características globais da turma e pormenores de cada aluno ou situação, que foram um auxílio importante para a intervenção e realização de projetos. No que concerne à planificação, toda a formação que a formanda recebeu permitiu-lhe compreender os diferentes formatos que uma planificação pode ter, assim como desenvolver capacidades de previsão, estruturação e organização da sua prática, prevendo imprevisto, estabelecendo objetivos de aprendizagem, sempre seguindo os documentos reguladores. Concomitantemente, a ação nos dois contextos educativos permitiu à mestranda desafiar-se e arriscar nas suas abordagens, desenvolver competências humanas, gestão do grupo, do tempo e trabalho colaborativo. Por outro lado, levou a que a formanda tivesse um maior contacto com as especificidades de cada contexto, envolvendo-se neste, construindo assim o seu perfil profissional. Neste sentido, a ação facultou a possibilidade de a estagiária se tornar um profissional mais competente, sensibilizado e atento às necessidades e interesses das crianças e alunos, tendo em conta as diferentes metodologias construtivistas e os documentos reguladores de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa, ativa e global, contruindo um ambiente desafiador e acolhedor, onde a criança e o elemento central (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, 2001). Relativamente à avaliação, esta foi uma das etapas da metodologia em que a mestranda sentia mais lacunas sendo esta colmatadas, compreendendo a sua importância quer para o seu desempenho como educadora e professora, quer no das crianças e alunos, pois esta é uma etapa que o professor deve recorrer continuamente para que adapte e

transforme a sua prática às necessidades e interesses dos contextos em que está inserida.

Aliada à avaliação encontra-se a reflexão, que para a mestranda foi uma das etapas que mais a fez crescer como pessoa por a tornar num ser cada vez mais crítico e auto consciente quanto à sua personalidade. Paralelamente, a nível profissional, a mestranda, ao longo do processo de formação compreendeu a importância desta última etapa na sua prática, pois o professor deve refletir continuamente sobre o seu processo educativo sendo capaz de descentrar e identificar quais os pontos que futuramente devem ser colmatados, para que progressivamente vá construindo o seu perfil e acompanhe a sociedade (Herdeiro & Silva, 2008).

O trabalho colaborativo foi outro aspeto que foi desenvolvido pela mestranda ao longo da sua prática com as restantes díade, com o seu par pedagógico e com a educador e professora cooperante. Esta colaboração fez a formanda crescer e compreender que é necessário revolucionar o ensino, no sentido de que é necessário haver uma maior articulação e colaboração entre a comunidade educativa tornando toda a aprendizagem mais rica se for realizada de forma cooperada e colaborativa, onde todos os elementos ganham com a experiência e a partilha de ideias (Hargreaves, 1989).

Assim, comprova-se que a formação de educadores e professores não se deve reduzir unicamente à prática, mas também à integração e contextos, pois só esta favorecerá a aplicação e mobilização de conhecimentos e aprendizagem pela experiência, proporcionando assim o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997).

Assim, os objetivos das PPS potenciaram na mestranda um conhecimento mais aprofundado das diferentes teorias de aprendizagem e abordagens metodologias construtivistas em ambos os níveis educativos, apostando nestas e querendo sustentar a sua prática segundo estas sempre dando abertura para que seja a criança a construir o seu percurso de aprendizagem, não se subjugando aos desafios a que vai enfrentar. Todo o processo que a formanda

foi realizando dentro das PPS's permitiram a esta definir o seu perfil como docente e compreender onde deve continuar a "crescer" para que atinja a sua definição de educador e professor, já que para esta, ser um profissional da docência é ser um elemento fundamental no processo educativo e no desenvolvimento integral da criança, onde para além de desenvolver competências cognitivas, devem ser promovidas as competências sociais e pessoais para que seja um ser crítico, cívico, comunicativo e sensível aos outros e a si. Um profissional deve ser facilitador de aprendizagens sempre dando abertura para que seja a criança a definir o que quer aprender e como quer fazê-lo, sendo o educador um mero mediador, para que todo o processo educativo seja significativo e desenvolvido em função da criança e segundo o ritmo desta. Contudo, na ideia da mestranda, o profissional não pode deixar que a educação seja feita sem que haja uma estruturação, passando pelas etapas da metodologia de investigação-ação. Nesta linha de pensamento, profissional de educação planifica e organiza toda a ação e respetivos materiais, tendo a participação das crianças, avaliando e refletindo posteriormente sobre a sua intenção pedagógica para que esta se vá transformando e acompanhando o grupo no seu desenvolvimento, interesses e necessidades. Logo, ser educador e professor constitui um desafio e uma enorme responsabilidade pois está a lidar com crianças que futuramente serão cidadãos com um papel ativo na sociedade.

Em suma, a mestranda sente-se grata por ter desenvolvido a sua prática pedagógica nos dois contextos educativos, pois permitiu-lhe adquirir aprendizagens, compreender o papel preponderante que o educador e o professor do 1.º ciclo do ensino básico possuem como agentes de mudança e construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores (Day, 2001).

Bibliografia

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério de Educação.

Abreu, M. (2001). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. Acedido a 30 de janeiro. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/BasesEducacao/11-PerfilProfissional.pdf>

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Edições Unesco. Paris.

Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professor reflexivo em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).

Alcará, A.R., & Guimarães, S.E.R. (2007). *A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional*. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.

Almeida, J. (2001). *Em Defesa da Investigação-Acção*. *Sociologia* (37), 175-176.

Alves, M. (1991). *A formação contínua dos professores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, (2), PP. 25 – 42.

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.^a Edição. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Azenha, M. (1999). *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Ática.
- Azevedo, N. (2010). *Atmosfera moral da escola – a promoção do desenvolvimento ético*. Rio de Janeiro: e-papers
- Balancho, M. J., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Ballenato, G. (2009). *Educar sem gritar*. Lisboa: A esfera dos Livros.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Bertão, A., Ferreira, M., & Santos, M. (Org.). (1999). *Pensar a escola sobre os olhares da psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bonato, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em educação na Região Sul.
- Bonboir, A. (1970). *Pedagogie corrective*. Paris: P.U.F.
- Bronfenbrenner, U & Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes*. In: Damon, W. & Lerner, R. (Orgs.). *Handbook of child psychology*, Vol. 1: *Theoretical models of human development*. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Câmara do Municipal de Lisboa. (2016). *Agrupamento de Escolas*. Acedido a 3 de março de 2016. Disponível em <http://www.cm-lisboa.pt/viver/educacao/oferta-escolar/agrupamentos-de-escolas>

Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Canário, R. (2009). *Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa*. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Escola, família e comunidade* (105 – 140). Lisboa: CNE.

Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.

Castro, R. V. (1999). *Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português*. In Rui Castro et al., *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 189-196.

Colaço, V. (2004). *Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340.

Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora

Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). *Produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. *Educação, Sociedade & Cultura*, n.º 7. pp. 7 -28.

Costa, I. & Pequito, P. (2007). “... e aprendemos muitas coisas novas!...” *Projectos simples... Complexas Aprendizagens*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 115-126.

Costa, J. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologias Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000)*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Viera, S. (2009). *Investigação – Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Psicologia de Educação e Cultura. Vol. XIII, N.º 2. Pp. 455-479.

Cunha, A. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

D'Ambrosio, U. (1997). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena.

D'Amore, B. (2007). *Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino*. Bolema. Boletim de Educação Matemática. Vol. 20, nº 28, 1179-205.

Dalbosco, C. (2006). *Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico*. Passo Fundo (Mimeo).

Daniels, H. (2000) *Special Education Re-formed: beyond rhetoric?* London: Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2007). *A Liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de professores*, in Morgado, J & Reis, M (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeia*. Universidade do Minho, Cadernos CIED, pp. 30-39.

Delors, J. (2010). *Os quatro pilares da educação*. In: Delors, J. et al. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO, 2010.

Dias, I. (2010). *Competência em Educação: conceito e significado pedagógico*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 14, N.º 1, Janeiro/Junho de 2010. Pp. 73-78

Dias, P. (2003). *Redes e comunidades de aprendizagem distribuída, comunicação*. Encontro EvoluTIC, I Encontro Ibérico de Tecnologias da Informação. Beja.

Díaz, J. Q. (1997). *La Lectura e sistematización didáctica de um plano Plan Lector*. Madrid: Bruno.

Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Conceções oficiais, investigação e práticas*. In *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 597-622, jul./dez. 2006

Estrela M. & Estrela A. (2001). *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto editora, pp.73-79.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D., Cardoso, A., Santos, C., & Leite, E. (junho de 2012). *Vivenciar e registar em contexto matemático no jardim-de-Infância*. (I. Didática, Ed.) *Desenvolvimento Curricular e Didática*, v.4, pp. 77 - 103.

Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). *A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. O digital e o currículo*. In P. Dias & A. J. Osório (Orgs.). *VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.

Flores, P. & Escola, J. (2009). *O papel das Novas Tecnologias na Construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º Ciclo do ensino Básico*. *Observatorio (OBS*) Journal*, (8), 077-096, (Online).

Flores, P.; Eça, L; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). *A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB*. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade

do Minho. <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/> ISBN: 978-972-8952-33-4

Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna, 5 (5), 5-12.

Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte

Foresti, A. & Teixeira, A. (2012). *Proposta de um conceito de aprendizagem para a era digital*. In Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa v. 11 (2) (2012) 5568.

Formosinho, J. (2001). *Especialização docente e pedagogia emancipatória*. In Teodoro, A (Org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Formosinho, J. (Org), (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – 2.ª edição*. Porto: porto editora.

Formosinho, J., Kats, L., Mc Clellan, D., & Lino, D. (1996). *A Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gambôa, R. (2013). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2013). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Garrido, I. (1990). *Motivacion, emocion y accion educativa*. In Mayor, L., & Tortosa, F. (Eds.). *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gomes, M. (2007). *O Modelo High/Scope em Portugal*. In *A Página da Educação*, n.º173. Acedido a 2 de fevereiro. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13111&mid=2>

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente.

Hoffmann, J. (2011). *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Acedido a 2 de fevereiro. Disponível em http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ea_avaliacao_mediadora_uma_relacao_dialogica_na_construcao_do_conhecimento.pdf

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança - 6.ª Edição*. Lisboa: Fundação Caloe Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, L. M. (2002). *O Jardim de Infância e a família – As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ciências da Educação.

Johannpeter, J; Diniz, A., Matias, A., Johannpeter, B., Callegari, C., Feffer, D., Miranda, D., Alvarez, D., Barbosa, F., Bracher, F., Soares, J., Martins, J., Marinho, J., Pascoal, L., Montenegro, L., Reis, M., Villela, M., Ramos, M., Silva,

- R., Senna, V. & Aduan, W. (2011). *De Olho nas Metas*. Brasil: Todos pela Educação.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Manuais escolares: recurso didático ou normalizador de saberes?* In Página da Educação. Acedido a 24 de fevereiro de 2016. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9329/2/82463.pdf>
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinhos. 16 (1). Pp. 88 – 93.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, M. & Hanglund, S. (1985). *Escola e Mudança – O sistema Educativo – A escola – A aula – O professor*. Edições Afrontamento. Porto.
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Coleção Infância. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Longo, H. (2001). *A Aula Dialogal na Prática*, XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Anais do Cobenge, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lourenço, A. & Paiva, M. O. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. *Ciências & Cognição 2010*; Vol. 15 (2): 132-141.
- Luckesi, C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

Magalhães, J. (1999). *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação*. In Rui Castro et al., *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-301.

Maia, J. (2008) *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi*. In C. Edwards, L. Gandini & J. Forman (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (pp.49-99). London: Ablex Publishing.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Martins, S. (2002). *Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica*. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235.

Masetto, M. (1997). *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD.

Meireles, M. & Rodrigues, A. (Coord.). (s.a). *Freguesia de estágio*. – Monografia. Consultado a 28/03/2015 em <http://www.j-f.org/monografia>

Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de ciências da Educação – Universidade dos Açores, Portugal.

Montoya, Adrian; Morais - Shimizu, Alessandra; Marçal, Vicente & Moura, Josana. (2011). *Jean Piaget no século XXI: escritos epistemologia e psicologia genéticas*. São Paulo: Cultura Académica.

Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morin, E. (2002). *Reformar o Pensamento. Repensar a reforma. A cabeça bem-feita*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (2002b). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget

Motta, M. (2007). *Maizena com água: fluido não-newtoniano*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Relatório Final de semestre. Acedido a 12 de fevereiro. Disponível em http://www.ifi.unicamp.br/~lunazzi/F530_F590_F690_F809_F895/F809/F809_sem1_2007/MarieleK_Tamashiro_RF.pdf

Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim-de-infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa.

Moysés, L. (1997). *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas: Papirus.

Nono, M. & Mizukami, M. (2001). *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 24., Caxambu, 1. Anais 2001... Caxambu, p. 1-16.

Oliveira, M. (1996). *A prática Reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: Um Estudo no Contexto da Formação Continua*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

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

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

Paviani, J. (2005). *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. Porto Alegre: Edições Pyr.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2001) *Aprender na escola através de projectos: porquê? como? Porquê construir competências a partir da Escola?* (pp.109-121). Lisboa: Editora Asa.

Peterson, P. (2003). *O professor no ensino básico, perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pimm, D. (1987). *Speaking Mathematically: Communication in Mathematics Classrooms*. Nova Iorque: Routledge.

Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.

Ponte, J. (1994). *Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. Revista Educação e Matemática, Lisboa: APM, nº31, pp. 9-12 e 20.

Ponte, J. (2000). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?*. Revista Iberoamericana de educación, (024), 63-90

Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, M., & Valente, A. (2011). *Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar*. Da Investigação às Práticas, I (2), 2-16.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica*. Da Investigação às Práticas, I (3), 21-43.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP – 2*. Lisboa: Ministério de Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rocha, A. (1998). *Projecto educativo de escola*. Porto: Edições ASA.

Rodrigues, M.L. (2012). *Os desafios da Política de educação no século XXI*. In Sociologia, Problemas e Práticas. N.º 68, pp.171-176.

Rodriguez, M. (1985). *El ideario Educativo*. In Saenz, O. (Dir.). *Organizacion Escolar*. Madrid: Ed. Anaya.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

Roldão, M. (2000). *Gestão curricular – A especificidade do 1.º ciclo*. In Ministério da Educação. (2000). *Gestão Curricular no 1.º ciclo, Monodocência – Coadjuvação, Encontro de reflexão*. Lisboa: Ministério da Educação – departamento de Educação Básica. Disponível em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf

Ruivo, J. (1997). *Teorias e Práticas de Formação e de Supervisão*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Sá, I., & Silva, I. (1997). *Saber estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (1991). *A construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. In: Tavares, J. (Org.). *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: CIDINE, 1, Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos. Estratégias de formação e de supervisão*. (Vols. Cadernos didático, série supervisão, nº1). Aveiro: Unidade de investigação didática e tecnologia na formação de formadores da Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (2007). *Brochura do PNE - O ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância – textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sameroff, A., & Fiese, B. (1990). *Transitional regulation and early intervention*. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir*. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

Santos, M., Gaspar, M., & Santos, S. (2014). *A ciência na educação pré-escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Londres: Basics Books, Inc.

Schön, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais reflexivos*. In Novoa, A (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/instituto de Inovação Educacional, pp.77-91.

Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Shaffer, D. (2004). *Pedagogical praxis: the professions as models for post-industrial education*. *Teachers College Record*, v. 106, n. 7, p. 1401-1421. Acedido a 4 de fevereiro Disponível em: <<http://coweb.wcer.wisc.edu/cv/papers/TCRpedprax.pdf>>. Acesso em: 22/8/2006.

Sherin, M., Mendez, E., & Louis, D. (2000). *Talking about Math Talk*. In NCTM, *Yearbook 2000: Learning Mathematics for a New Century* (pp. 188-196). NCTM.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Acedido em 8 de março de 2016. Disponível em http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm.

Siemens, G. (2006). *Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? E-learnspace*. Acedido a 8 de março de 2016. Disponível em http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

Siemens, G. (2008). *New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning*. Comunicação apresentada no Encontro sobre Web 2.0. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 8 de março de 2016. Disponível em http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm.

Silva, P. (2009). *O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania*. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade, actas de seminário* (115 – 140). Lisboa: CNE.

Skovsmose, O. (2004). *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papirus.

Solé, I. (2003). *Leitura em educação infantil? Sim, obrigada!* In A. Teberosky, C. Oller, E. V. Abarca, G. M. Rico, I. Solé, J. Serra, J. Quintanal, J. Jolibert, L. Tolchinsky, M. T. Bofarull, M. Pipkin, M. Cerezo, M. Soliva, & R. Gil (Org.). *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas –*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Souza, C. (2015). *Avaliação Escolar Limites e Possibilidades*. São Paulo: CRE- Centro de referência em educação.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1998). *Psicologia educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.

Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério de Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricula.

Vasconcelos, A., Silva, A., Martins, J., & Soares, L. (2005). *A Presença do Diálogo na relação Professor-aluno*. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de setembro de 2005*.

Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Veiga, I. (1989). *A prática pedagógica do professor de didática*. São Paulo: Papirus.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Vieira, A. (2009). *Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil*. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 49/5, p. 1-10. Acedido a 31 de janeiro Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2964Morais.pdf>.

Warschauer, C. (1993). *A roda e o registro*. Rio de Janeiro.

Yackel. (1995). *Children's Talk in Inquiry Mathematics Classrooms*. In Cobb, H. B. P. (1995). *The Emergence of Mathematical Meaning*. Routledge.

Zabalza, M. (1998a). *Qualidade em Educação Infantil*. Lisboa: Artmed Editora.

Zabalza, M. A. (1998b). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zuber – Skerritt, O. (1992). *Action Research in higher Education: Examples and reflection*. London: Kogan Page.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Agrupamento de Estágio (2012). *Projeto Educativo 2012-2015*. Maia:

Agrupamento de Estágio (2015a).– Nota introdutória. Acedido a 14 de Outubro de 2015. Disponível em <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-09-48> 4 de outubro 2015

Agrupamento de Estágio (2015b). Acedido 13 de outubro de 2015. Disponível em <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-09-48/escolas-do-agrupamento/escola-basica-antas>

Agrupamento de Estágio (2015c). Maia. Acedido em 10 de outubro de 2015 em <http://portal.aescas.net/corim>

Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares do Ensino do Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Castro, J & Rodrigues, M. (2008), Sentido do número e organização de dados – textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro.

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril.

Decreto-Lei n.º 139/2010, de 5 de julho. Diário da República, I série – N.º 129.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República, I Série – N.º 240.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, I Série – N.º 38.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I Série – A – N.º 15.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República, I Série - N.º 131.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República, I Série – A – N.º 102.

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

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, I Série – A – N.º 201.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, I Série – A – N.º 201.

Decreto-Lei n.º 43 /89, de 3 de fevereiro. Diário da República, I Série – N.º 29.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, I Série – N.º 126.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, I Série – N.º 79.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República, I Série – A – N.º 133.

Despacho n.º 1120 – A /2010, de 6 de julho. Diário da República, II Série – N.º 129.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República, II Série – N.º 245.

Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto. Diário da República, I Série - N.º 178.

Despacho n.º 5306/ 2012, de 18 de abril. Diário da República, II Série – N.º 77.

Junta de Freguesia de Estágio (2015c). História. Acedido em 10 de outubro de 2015 em <http://www.jf-aguassantas.pt/portfolio-view/historia/>

Lei n.º 46/86, 14 de outubro. Diário da República, I Série – N.º 237.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República, I Série – N.º 165.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, I Série – A – N.º 166.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). Lei- Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República, I – Série A. Lisboa.

ME/DEB (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério de Educação.

Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Departamento da Educação Básica.

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

Ministério da Educação. (s.a). Brochura Orientações para atividade de Leitura. Programa – Está na hora dos Livros – Jardim-de-infância. Lisboa: Ministério da Educação e Plano nacional de Leitura.