



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar tenho que agradecer às duas pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais. À minha mãe pela preocupação desde sempre com a minha educação e com a escolha das instituições de ensino que frequentei, pela paciência para as minhas mudanças de humor e pela compreensão nos momentos menos bons. Ao meu pai por continuar a ter uma criança dentro de si, pelo bom humor que utiliza nos momentos de maior tensão, fazendo qualquer um rir e por acreditar que esta profissão para além de um sonho é uma vocação.

À minha família, em geral, por todo o apoio e preocupação, em especial, à minha madrinha que foi uma segunda mãe para mim, à minha avó que faz questão de me lembrar que os estudos são muito importantes, mas que tenho que comer, à minha tia que tantas vezes me ajudou na construção de materiais para a prática e me ensinou que não se deve desistir de nada e ao meu primo, que é o meu exemplo, pela sua vontade constante de querer saber e aprender mais e por apesar das contrariedades da vida continuar a ser quem é.

Às minhas amigas Olga e Catarina por me ouvirem sempre que eu preciso, por me darem a força que eu precisava nos momentos de maior pressão e por acreditarem sempre que eu era capaz.

Ao meu par pedagógico, a Sara, que foi muito mais que uma colega, foi uma amiga com quem partilhei muitos momentos, obrigada pela cumplicidade e pela paciência para lidar com o meu feito.

A todos os profissionais com quem me cruzei ao longo deste percurso, em especial, ao Professor Mestre Carlos Jorge e à Professora Mestre Lucie Oliveira, que acompanharam a minha prática, por todo o apoio, à Professora Doutora Deolinda Ribeiro, que me ensinou tanto, pela sua exigência e aos profissionais cooperantes, que me ajudaram a crescer, pelos seus testemunhos de experiência.

A todas as crianças com quem partilhei conhecimentos, afetos e sorrisos, por me fazerem acreditar, todos os dias, que esta profissão é uma paixão.



## RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada, nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e sendo o eixo central da qualificação profissional tem como principal objetivo evidenciar o percurso formativo da futura professora. O desenvolvimento destas competências visa o enquadramento dos mestrandos nos *Perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para o educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico*. A prática pedagógica implicou a utilização de uma metodologia que se inspirou na investigação-ação, na qual era tido como base etapas fundamentais para a integração no contexto educativo e construção da profissionalidade docente. Considerou-se fundamental a utilização do processo de planificação-ação-avaliação ao longo da prática, pois permitiu uma maior reflexão sobre a mesma.

A concretização da diferenciação pedagógica e da articulação de conteúdos ao longo da prática revelou-se essencial e em consonância com os referentes teóricos, permitiu uma maior adequação da ação e justificação das respetivas opções metodológicas. Pretende-se, assim, que o presente relatório constitua um instrumento de construção da identidade pessoal da mestranda, tendo em conta todos os momentos de reflexão e todo o processo colaborativo.

A Prática Pedagógica Supervisionada contribuiu para que a mestranda adquirisse mais competências para o seu futuro profissional e influenciou a sua visão sobre o ensino. Esta área implica uma investigação e atualização contínuas, nomeadamente, sobre as estratégias e os métodos de ensino que vão surgindo ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** Educador de Infância; Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; articulação; reflexão.



## ABSTRACT

This internship report comes within the course units of Supervised Pedagogical Practice, in the context of pre-school education and education of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education, and being the core of professional qualifications it aims to highlight the training path to the future teacher. The development of these skills aim at framing the masters in the *Specific performance profiles of each professional qualification for the kindergarten teacher and teacher of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education*. The pedagogical practice involved the use of a methodology that was inspired by the research-action, in which was taken as a basis the fundamental steps for integration in the educational context and construction of the teaching profession. It was considered essential to use the planning-action-evaluation process throughout the practice, because it allowed further reflection on it.

The implementation of the pedagogical differentiation and the articulation of contents along the practice was essential and in line with the theoretical references allowed a greater adaptation of the action and justification of the respective methodological options. It is intended, therefore, that this report constitutes a construction tool of the personal identity for the master, taking into account all the moments of reflection and all the collaborative process.

The Supervised Pedagogical Practice contributed for the graduate student to acquire more skills for her future career and influenced her vision on teaching. This area requires continuous research and update, particularly of the strategies and teaching methods that emerge over time.

**Keywords:** Kindergarten Teacher; Teacher of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; articulation; reflection.



## ÍNDICE

Resumo .....	V
Abstract.....	VII
Lista de Abreviações.....	XI
Introdução .....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal.....	3
1. Educação em Portugal.....	3
2. Educação Pré-Escolar .....	12
3. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação .....	27
1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar .....	27
2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	37
3. Metodologia de investigação .....	44
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos .....	49
1. Educação Pré-Escolar .....	50
2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	61
Reflexão final.....	71
Referências .....	75
Bibliográficas .....	75
Legislação consultada e outros documentos .....	78
Sitografia .....	81



## **LISTA DE ABREVIACOES**

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DEB** – Departamento de Educação Básica

**DL** – Decreto-Lei

**ESE IPP** – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**ME** – Ministério da Educação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PPS** – Prática Pedagógica Supervisionada

**TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio destina-se à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE IPP), no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), lecionadas pelas docentes responsáveis, Prof.<sup>a</sup> Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro, no contexto de Educação Pré-Escolar e Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, no contexto do Ensino do 1.º CEB. Estas unidades curriculares contemplam estágios curriculares, refletindo as aprendizagens realizadas ao longo do percurso académico, através da descrição e análise reflexiva da ação, na ação e sobre a ação.

O Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, define a obrigatoriedade da habilitação profissional para a docência, enaltecendo a importância da formação com qualidade e destacando a capacidade que o profissional deve ter para se ir adaptando às mudanças da sociedade.

Tal como consta no Regulamento da Prática Educativa Supervisionada, a PPS combina a formação com a intervenção na prática, visando o desenvolvimento de competências preconizadas nos documentos orientadores da ação, nomeadamente, os *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Deste modo, os estágios tiveram uma duração total de 420 horas, sendo 210 horas no contexto de Educação Pré-Escolar e 210 horas no contexto do Ensino do 1.º CEB. A unidade curricular de PPS na Educação Pré-Escolar decorreu no segundo semestre do primeiro ano curricular e a de PPS no 1.º CEB no primeiro semestre do segundo ano curricular.

Considera-se, assim, pertinente realçar algumas das competências, referidas nas Fichas das Unidades Curriculares, que os mestrandos devem desenvolver durante a prática, como: i) mobilização de saberes científicos,

pedagógicos, didáticos e culturais na prática pedagógica, à luz de modelos concetuais adequados e rigorosos; ii) desenvolvimento da ação segundo estratégias pedagógicas diferenciadas; iii) construção de uma atitude reflexiva e investigativa que permita a tomada de decisões perante situações complexas ou de incerteza na prática docente; iv) cooperação na construção de saberes profissionais através do desenvolvimento e avaliação de projetos de investigação; v) e realização de práticas assentes nos princípios éticos e deontológicos da ação docente.

No que diz respeito à organização do presente documento, este é constituído por três capítulos fundamentais, interrelacionados entre si. O primeiro capítulo integra o Enquadramento Teórico e Legal, no qual são analisadas as principais teorias e documentos reguladores do ensino, que justificarão as opções metodológicas referidas nos seguintes capítulos. Relativamente ao segundo capítulo, este contém a Caracterização dos Contextos de Estágio e Metodologia de Investigação, no qual são apresentadas e caracterizadas as instituições de estágio, os meios em que se inserem e mais pormenorizadamente os espaços onde decorreu a ação educativa, bem como, a metodologia na qual se baseou a prática. O último capítulo destina-se à Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, revelando maior destaque neste relatório, uma vez que reflete as aprendizagens mais significativas ao longo da prática pedagógica e a evolução da mesma, tendo por base a reflexão. Por último consta a Reflexão Final na qual são realizadas algumas considerações sobre todo este período de formação profissional.

Ao longo de todo o relatório serão evocados alguns referenciais teóricos que se revelaram essenciais para a ação pedagógica, nomeadamente, na reflexão pós-ação evidenciada, essencialmente, no terceiro capítulo.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo destina-se à fundamentação teórica e legal da ação pedagógica, nomeadamente, das opções educativas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB. Neste seguimento serão explorados alguns temas como: i) a evolução da educação em Portugal e dos normativos, ii) os contextos sociais da atualidade, iii) os pressupostos legais que abrangem os agrupamentos, iv) algumas perspetivas pedagógicas, v) os modelos curriculares abordados, vi) a gestão e organização dos currículos, vii) e por fim os tipos de avaliação praticados nos diferentes níveis de ensino.

### **1. Educação em Portugal**

Ao longo do percurso académico e profissional, o desenvolvimento de aprendizagens surge diariamente, sendo assim pertinente a definição deste conceito. Deste modo, Papalia, Olds e Feldman (2001) referem-se à aprendizagem como uma mudança longa do comportamento que advém da experiência ou adaptação ao meio no qual o indivíduo se insere. A aprendizagem não se limita à aquisição de conhecimentos factuais e processuais, integrando, assim, o desenvolvimento de competências e capacidades, bem como, a sua mobilização reflexiva e crítica. Neste sentido, é importante que o docente reflita e questione sistematicamente à cerca dos modos de ensino, pois estes devem promover as aprendizagens. Atualmente, esta é uma das suas principais funções pedagógicas e deve ser abandonada a ideia da mera exposição e transmissão de conhecimentos (Ponte, 2003).

As primeiras escolas públicas surgiram no século XVIII e, nesta altura, os professores não tinham uma formação direcionada para o ensino nem objetivos definidos para além da aprendizagem a ler, escrever e contar. As crianças e

jovens, normalmente, não frequentavam a escola, sendo esta uma possibilidade para apenas alguns grupos sociais, uma vez que a sua frequência não era obrigatória (Arends, 2008). No final do século XIX e início do século XX a escola e a educação sofreram grandes desenvolvimentos, passando a atribuir maior importância ao papel do professor e criando leis para a sua função.

Em Portugal, a escolaridade tornou-se obrigatória em 1835 e as políticas educativas começaram a ser debatidas e alteradas ao longo do tempo. Após a revolução do 25 de Abril de 1974, iniciaram-se grandes mudanças na educação, bem como, na sua conceção em relação à escola. No final dos anos 80 a escola e a educação começaram a ser consideradas como as bases do desenvolvimento do país, passando a ser defendidas as seguintes diretrizes:

(i) democratização do ensino, (ii) qualidade para a promoção da excelência, (iii) educação para o sucesso a favor de “uma educação para a confiança e autonomia, para a criação de homens competentes, empreendedores, inovadores e capazes de correr riscos”, (iv) educação para a vida activa, (v) valorização da pátria, da língua e da cultura portuguesa. (Teodoro & Aníbal, 2007, p.21)

Em 1986, as políticas educativas emergentes nas escolas, passam a ser decretadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, é pertinente a definição de Sistema Educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, artigo 1.º). O normativo referido é aplicável a todo o território português e confere o direito à educação e à cultura, contemplando a Educação Pré-Escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, bem como, os objetivos dos diferentes níveis de ensino. No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, a sua frequência é, ainda, facultativa e vista como complementar da acção educativa da família.

Recentemente, em Portugal, pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória é alterada para os 18 anos de idade ou até à conclusão do ensino secundário. No entanto, esta lei define também a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Em 2015, esta lei sofre uma nova alteração pela Lei n.º 65/2015, no que diz respeito ao contexto de pré-escolar, passando para os quatro anos de idade a partir do ano letivo 2016/2017. Este direito implica, assim, o acesso ao ensino gratuito, levando a um aumento do público abrangido e à sua maior heterogeneidade.

Atualmente, os contextos sociais são muito diversificados e, como tal, a escola tem o dever de se aproximar a cada um deles, incluindo todos e contribuindo para uma igualdade de oportunidades. Neste sentido, tendo em conta o estado social e económico do mundo, em geral, a diversidade dos contextos sociais implicou a existência de uma multiplicidade cultural nas escolas, pois a emigração tem sido uma solução comum a muitas famílias. Esta diversidade deve ser respeitada e cabe ao educador/professor dar a conhecer às crianças outras culturas além das suas e realizar uma diferenciação pedagógica, analisando e procurando compreender as suas ações, pensamentos e crenças. As crianças têm contacto com diversas culturas e é essencial que não as vejam com preconceitos, afastando discriminações como o racismo, o etnocentrismo e o xenofobismo (Almeida, 2010).

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são, hoje em dia, de fácil acesso para a maior parte das crianças e, como tal, permitem um desenvolvimento mais rápido e ampliado, através da informação de que dispõem. Como tal, é possível encontrar crianças mais indagadoras e reflexivas, com capacidades para questionar tudo o que as rodeia, devendo ser estimuladas para tal. No entanto, dada a liberdade de expressão que se impõe, cabe à escola promover o diálogo reflexivo, dando conta das diversas perspetivas e desenvolvendo a capacidade autocrítica das crianças. Deste modo, deve ser valorizada a educação para a cidadania, bem como, a sua vivência. As exigências

da sociedade atual incumbem à escola a capacidade de adaptação, uma vez que as mudanças são constantes e repentinas, preparando as crianças, futuros adultos, para o mundo que virão a enfrentar, munindo-os de competências como a competitividade, a flexibilidade, a cooperação, a comunicação, a autonomia e a liderança (Alarcão, 2001).

Neste seguimento, tendo em conta a heterogeneidade dos estratos sociais, atualmente, a escola reúne em si as mais diversas classes, com diferentes possibilidades económicas. Perante este cenário, a escola deve procurar equalizar as oportunidades, apoiando as famílias mais carenciadas e associando-se a outras instituições que possam constituir uma mais-valia. O nível socioeconómico das famílias é, ainda, um fator de exclusão social que a escola deve combater (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Neste sentido, são aplicados programas de intervenção social ao nível dos agrupamentos de escolas.

Um agrupamento de escolas pretende ser um conjunto organizacional com os seus próprios órgãos de administração e gestão, incluindo instituições de Educação Pré-Escolar e escolas de apenas um ou mais ciclos de ensino. As principais finalidades destas organizações são:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei. (DL n.º 75/2008, artigo 6.º)

Os agrupamentos de escolas têm autonomia no que diz respeito à organização pedagógica, organização curricular, gestão dos recursos humanos, ação social escolar e gestão estratégica, administrativa, patrimonial e financeira.

Assim, é da responsabilidade dos agrupamentos de escolas a realização de documentos como o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o orçamento, o relatório anual de atividades e o relatório de autoavaliação. Destes, é pertinente a definição do projeto educativo, no qual é definida a orientação educativa do agrupamento, incluindo, assim, princípios, valores, metas e estratégias, a cumprir na função educativa. Os quatro principais órgãos destas organizações são: conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo. Neste sentido, importa salientar que é função do diretor a eleição dos coordenadores das restantes escolas que não a sede do próprio agrupamento de escolas (DL n.º 75/2008).

O construtivismo, tal como o nome indica, é uma perspetiva da pedagogia, relativamente ao ensino e aprendizagem, que defende que as crianças devem construir o seu próprio conhecimento, investigando, refletindo, e procurando ativamente informações para tal. Segundo Piaget, as crianças possuem uma curiosidade inata que lhes dá ferramentas para analisar e compreender o mundo, sendo o papel do docente proporcionar situações e experiências que permitam manipulação, questionamento e comparações com experiências anteriores (Arends, 2008).

A teoria construtivista preconiza o papel do docente como um orientador que promove a autonomia da criança na procura do saber. Vygotsky acrescenta a esta teoria a vertente social e cultural, isto é, a importância da interação social e da afetividade. Este autor desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sendo este um “termo de Vygotsky para designar o nível em que a criança quase que pode realizar uma tarefa por si só, e que, com ensino adequado, pode efetivamente realizá-la” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 36). Neste sentido, destaca-se a importância do educador/professor para mediar a interação da criança com o meio envolvente, proporcionando atividades coletivas e compreendendo o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, bem como, quais os seus interesses e personalidades. Na educação

espontânea a criança cria o seu próprio programa de aprendizagem, sendo o papel do adulto orientá-la e organizá-la para o desenvolvimento. As interações, no plano socio construtivista, são fulcrais para o desenvolvimento da criança, isto é, as relações entre professor-criança, criança-professor e criança-criança impulsionam a aprendizagem de novos conhecimentos (Kravtsova, 2009).

Bronfenbrenner acrescenta, a visão ecológica do desenvolvimento e a importância da influência ambiental e dos vários contextos no desenvolvimento da criança. Deste modo, o psicólogo distingue cinco sistemas: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. O primeiro diz respeito à família próxima, escola e vizinhança; o segundo à interação dos diferentes microssistemas; o terceiro afeta a criança indiretamente e refere-se à ligação entre dois ou mais contextos; o quarto inclui os padrões culturais e, por último, o quinto acrescenta a dimensão temporal (Papalia, Ols & Feldman, 2001). O reflexo destas perspetivas espelha-se na legislação que decreta que o docente:

Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos. (DL n.º 240/2001, Anexo)

Deste modo, a diferenciação pedagógica é também preconizada pelos modelos referidos até então. O educador/professor deve ter em conta os conhecimentos prévios de cada criança, que se encontram organizados em esquemas, e estimular o seu desenvolvimento segundo modelos e estratégias diferenciadas, de modo a responder às suas necessidades e dificuldades. Assim, no início da aprendizagem de um novo conteúdo, a criança nos seus esquemas de conhecimento, possui um certo nível de organização e coerência interna e, simultaneamente, um certo grau de organização, relação e coerência entre si

(Miras, 2001). Tal facto é sustentado pela teoria de Piaget sobre a aprendizagem, na qual a assimilação consiste na integração dos novos conhecimentos em estruturas cognitivas já existentes e a acomodação é a modificação de uma estrutura cognitiva existente para a inclusão dos novos conhecimentos. Estes dois processos fazem parte da adaptação, ou seja, as modificações e o crescimento cognitivo de um indivíduo perante nova informação (Papalia, Olds & Feldman, 2001). No que diz respeito à organização do currículo e à planificação, as crianças devem ser também participantes, negociando e integrando os seus interesses, mas tal será analisado mais pormenorizadamente nos subcapítulos de cada contexto (Arends 2008).

A metodologia de projeto, assente no socio construtivismo e impulsionado por Dewey, consiste no envolvimento das crianças, em projetos, por elas sugeridos, isto é, todos devem participar na sua planificação e implementação. Este trabalho torna as aprendizagens, das crianças, significativas e permite o desenvolvimento de competências a nível de procura, recolha e tratamento de informação, com base na cooperação e colaboração entre pares. Para tal, deve basear-se:

- numa aprendizagem centrada em problemas;
- numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade;
- numa orientação para os fins sociais da aprendizagem;
- num trabalho nas fronteiras do currículo através projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema. (Vasconcelos, 2011, p.15)

Deste modo, a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade constituem dois fatores essenciais para a prática pedagógica na articulação de conteúdos e domínios do saber, permitindo diversas ligações entre si. Nesta articulação e partilha de conhecimentos, as crianças desenvolvem competências de reflexão, promovendo o sentimento de pertença (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). As concepções, construtivista e socio construtivista da aprendizagem não

estão relacionadas apenas com uma teoria psicológica, mas também com um conjunto de perspectivas amplas sobre a educação. Deste modo, cabe ao professor refletir e investigar sobre quais os objetivos a alcançar e quais as teorias a tomar como referentes, tendo em conta a dimensão social associada ao ensino e à aprendizagem. O objetivo comum e final do docente deve ser a oferta de uma educação de qualidade e, para tal, deve ter em conta a diferenciação pedagógica referida anteriormente.

A concepção construtivista assume todo um conjunto de postulados relacionados com a consideração do ensino como um processo conjunto, compartilhado, em que o aluno, graças à ajuda recebida do professor, pode revelar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em muitas outras questões. (Solé & Coll, 2001, p.22)

As práticas de cooperação e solidariedade, num sentido democrático, são também características do modelo curricular da Escola Moderna. Em 1976, o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica do Sindicato, fundou o Movimento Português. Este movimento resulta da fusão de três práticas, sendo uma delas as técnicas de Freinet. Este autor defendia a experimentação de ensaio e erro, atribuindo maior confiança às capacidades das crianças, dando maior destaque aos interesses do que às capacidades, partilhando e divulgando o trabalho das crianças com a comunidade, desvalorizando o manual escolar e respeitando o ritmo de cada aluno, tal como na linha socio construtivista (Freinet, 1975). Os educadores/professores envolvidos no desenvolvimento desta perspectiva pedagógica, transversal a todos os níveis de ensino, como Sérgio Niza, através da reflexão sobre as visões de Vygotsky e Bruner integraram as teorias socio centradas. Tal como defende Folque (1999, p.5) “o modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas

sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais.” Deste modo, destaca-se a interação sociocultural entre adultos e crianças, através da comunicação, negociação e cooperação para o desenvolvimento do sistema democrático (Niza, 2012). As três finalidades formativas do Movimento da Escola Moderna (MEM) consistem na iniciação à prática democrática, na reinstituição de valores e significações sociais e na reconstrução cooperada da cultura. Deste modo, os grupos de crianças são integrados verticalmente, com diversas faixas etárias, para acentuar gerações e culturas heterogêneas e as suas ideias ou opiniões são exploradas para que surjam projetos de pesquisa (Maia, 2008).

O espaço educativo na Educação Pré-Escolar, segundo o MEM, deve ser estruturado com as crianças, partindo de seis áreas básicas dispostas à volta da sala: biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; espaço de carpintaria e construções; espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (Niza, 2012). No que diz respeito às salas de aula, a sua organização, manutenção e gestão é da responsabilidade das crianças, com o auxílio dos educadores/professores (Serralha, 2009).

No que diz respeito à organização da classe, a planificação é realizada semanal e diariamente com as crianças, envolvendo atividades e projetos propostos no diário de grupo ou de turma. No final do dia e da semana são realizadas reuniões em conselho para uma avaliação cooperativa, integrada no processo de desenvolvimento da educação, estando assim reservadas todas as tardes de sexta-feira para o balanço em conselho. Os mapas de registo são utilizados em vários momentos para a realização de inventários, marcação de presenças, distribuição de tarefas, planificação de atividades, registos de grupo ou turma e regras de vida (Niza, 2012). Segundo as características deste modelo curricular, no contexto de Educação Pré-Escolar a organização diária encontra-se estruturada em nove momentos: i) acolhimento para registo de presenças e primeira conversa; ii) planificação em conselho, a partir da primeira conversa;

iii) atividades e projetos, iniciando na área polivalente; iv) pausa, de cerca de meia hora; v) comunicações, sobre as aprendizagens realizadas em meia hora; almoço; vi) atividades de recreio, durante uma hora para jogos tradicionais, ciclos de movimento orientado e canções; vii) atividade cultural coletiva que na segunda-feira é a hora do conto, na terça-feira os pais e outras pessoas da comunidade deslocam-se até à escola para partilhar algumas experiências, na quarta-feira faz-se um resumo e um balanço sobre a visita de estudo realizada de manhã e na quinta-feira as atividades são escolhidas pelas crianças, passando por completar a correspondência, terminar o jornal ou fazer a representação de uma história; viii) por fim, balanço em conselho, para debater as regras de convivência e refletir sobre alguns aspetos negativos (idem).

No 1.º CEB, a organização semanal é distinta, correspondendo aos seguintes momentos: i) ler, contar e mostrar alguns textos ou produções das crianças no primeiro tempo da manhã; ii) trabalho em projetos anteriormente planificados, no segundo tempo da manhã; iii) comunicações para a tomada de consciência e partilha de experiências, na segunda-feira à tarde; iv) tempo de estudo autónomo para desenvolver as capacidades de responsabilização dos alunos e apoio individual; v) e balanço em conselho de cooperação. Neste ciclo de ensino existem ainda atividades complementares como: trabalho de texto, os livros e a leitura, matemática coletiva, expressões artísticas, educação física e atividades de extensão curricular (Serralha, 2009).

O MEM preconiza, assim, que os docentes e os educadores devem apoiar as crianças fomentando o seu espírito crítico, promovendo a sua liberdade de expressão e incitando o sentido de responsabilidade e autonomia (Folque, 1999).

## **2. Educação Pré-Escolar**

Neste subcapítulo serão analisadas as perspetivas teóricas e normativas direcionados para a Educação Pré-Escolar, sendo, assim, pertinente definir este

conceito. A educação prevê o ato de educar, proporcionando à criança o seu desenvolvimento e autossuperação (Estrela, 2012). Esta deve estar assente em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O primeiro pilar diz respeito à aquisição de ferramentas de compreensão, o segundo refere-se à capacidade de ação sobre o meio, o terceiro integra a convivência e cooperação com o outro e o quarto combina os três anteriores para a construção do “eu” (Morales, 1996).

Deste modo, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define este contexto como:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, 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, artigo 2.º)

O normativo acima referido enuncia nove objetivos para esta valência, destacando-se os seguintes: inclusão da criança na sociedade, respeitando as diversas culturas; promoção do desenvolvimento global da criança, respeitando a sua individualidade e despoletando aprendizagens diversificadas e significativas; e incentivo à participação da comunidade, nomeadamente, da família, promovendo a cooperação entre todos (idem).

Neste sentido, para efetivar e concretizar os objetivos acima mencionados é necessário ter em conta um modelo de pedagogia participativa, tal como já foi referido anteriormente. O ME, no âmbito desta pedagogia, com o intuito de estabelecer referenciais comuns para a Educação Pré-Escolar, aprovou o documento de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), das quais faz parte “um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as

crianças” (Despacho n.º 5220/97). O documento encontra-se organizado em duas partes, sendo que, a primeira diz respeito aos princípios gerais, e a segunda à intervenção educativa. Esta última parte refere algumas orientações sobre a organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo, dando ênfase à importância da articulação de conteúdos. Nas OCEPE constam as *orientações globais para o educador*, que visam ajudar na sua conduta na prática pedagógica, assente em seis pilares: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. A observação é essencial para a concretização das restantes etapas, na medida em que permite a seleção e fundamentação das opções educativas, baseadas nas situações, interações e diálogos, das crianças, que observa (Estrela, 1994). A planificação deve ser baseada nas observações realizadas para que as atividades se enquadrem nos interesses e necessidades das crianças, no entanto, deve ser flexível, permitindo a sua modificação ou adaptação na ação.

A avaliação na Educação Pré-Escolar é de carácter, essencialmente, holístico e formativo e é contínua, na medida em que, inicia, acompanha e encerra o processo de aprendizagem. A criança deve tomar consciência da sua evolução, tendo em conta as dificuldades com que se depara e a forma como as supera. A base desta etapa é a observação, mas pode ser complementada com a análise e interpretação dos registos das crianças ou dos seus portefólios, de gravações áudio ou vídeo, de entrevistas, de questionários, entre outros. Este processo permite, também, que o educador reflita sobre as suas ações enquanto promotoras do desenvolvimento das crianças. O educador é responsável pela avaliação das crianças, no entanto existem outros intervenientes na mesma como: as crianças, a equipa, os encarregados de educação, o Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar, os docentes de educação especial e os órgãos de gestão. “Também o ambiente educativo se constitui como factor essencial do processo de avaliação” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011) e, como tal, o educador deve avaliar a organização, a qualidade e a diversidade dos materiais, do espaço e dos recursos, as condições de segurança e a organização

do tempo (idem). A legislação em vigor que define as especificidades do papel do educador é o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, onde pode ler-se o seguinte:

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. (DL n.º 241/2001, anexo n.º 1)

O currículo, no âmbito da educação, tem sofrido alterações ao longo do tempo, dada a influência de diversos fatores, como a sociedade e as alterações emergentes da visão política. Atualmente, o currículo em Educação Pré-Escolar pode ser definido como todas as aprendizagens que a criança realiza, tendo em conta os seus interesses, com o apoio e incentivo do educador, apoiando-se nas OCEPE (Serra, 2004). Deste modo, “o educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (OCEPE, 1997, p.7). A gestão e organização do currículo devem ser apoiadas no Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e no Projeto Curricular de Grupo, sendo que o educador deve participar na concessão desses documentos orientadores. O Projeto Curricular de Grupo é da responsabilidade do educador e deve conter os seguintes capítulos: i) diagnóstico; ii) fundamentação das opções educativas; iii) metodologia; iv) organização do ambiente educativo; v) intenções de trabalho para o ano letivo; vi) previsão de procedimentos de avaliação; vii) relação com a família e outros parceiros educativos; viii) comunicação dos resultados e divulgação produzida; e ix) planificação das atividades (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

O desenvolvimento de um currículo implica que o educador tome decisões curriculares baseadas em estruturas concetuais, ou seja, em modelos curriculares. Na Educação Pré-Escolar existem alguns modelos passíveis de

salientar: o MEM e a Pedagogia de Projeto, analisados anteriormente; e o *High-Scope* e o *Reggio Emilia*, que serão agora apresentados (Serra, 2004).

Inicialmente, em 1960, a abordagem *High-Scope* foi uma abordagem/modelo curricular criada para crianças em risco, de bairros sociais, desfavorecidas economicamente. David Weikart, diretor deste projeto, concluiu que os resultados escolares das crianças estavam diretamente relacionados com a falta de oportunidades que as mesmas apresentavam. Este modelo tem algumas influências, nomeadamente, da teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget, com destaque para as questões cognitivas (Oliveira-Formosinho, 2012). Ao longo dos anos 70, 80 e 90 a visão desta abordagem, sobre a aprendizagem, foi-se expandindo e evoluindo, tendo sempre por base a importância da ação e da experimentação, partilhando o controlo das atividades entre adultos e crianças e pressupondo que a criança se desenvolve numa sequência previsível. Deste modo, o ambiente no qual a criança se desenvolve deve ser rico para potenciar as suas aprendizagens (Serra, 2004). O modelo curricular *High-Scope* está assente num pressuposto que orienta o processo de “planear-fazer-rever” seguindo cinco princípios. O primeiro princípio diz respeito à aprendizagem pela ação, na qual é essencial a iniciativa da criança para a exploração, a sua capacidade de questionamento, a sua capacidade de resolução de problemas e as novas estratégias que encontra para experimentar. Estas experiências são denominadas experiências-chave, isto é, partindo das interações é promovido o desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social da criança, resultando em brincadeiras nas quais o adulto deve ter um papel fundamental. O segundo princípio foca-se nas interações entre a criança e o adulto, sendo que o educador deve proporcionar um ambiente protegido e saudável, estimulando-a nas conversas e apoiando-a nas brincadeiras. Este ambiente transmite a confiança à criança para se expressar livremente e decidir o conteúdo das conversas, acompanhando com elogios, punições ou reforços. O terceiro princípio é o contexto de aprendizagem, nomeadamente da planificação da sua estrutura e na

seleção dos materiais adequados. O espaço deve estar organizado em áreas de interesse com materiais diversificados e de fácil acesso, para que as crianças possam utilizar livremente, e concretizar as suas brincadeiras e experiências com criatividade. A organização do espaço é apoiada pelo educador que estabelece locais de arrumação com prateleiras ao alcance das crianças, caixas transparentes e rótulos com símbolos ou desenhos que as crianças identifiquem, promovendo a autonomia e a responsabilidade.

A planificação de uma rotina diária pertence ao quarto princípio deste modelo curricular e é da responsabilidade do educador. Esta rotina deve promover a aprendizagem ativa permitindo às crianças a antecipação do momento seguinte e concedendo-lhes o controlo do seu dia. Deste modo, surge o processo “planear-fazer-rever”, no qual as crianças demonstram os seus interesses, experimentam e colocam em prática as suas ideias e refletem sobre os resultados e as conclusões a que chegaram.

O último princípio diz respeito à avaliação, sendo que, segundo a abordagem pré-escolar *High-Scope* implica os processos e todos os seus intervenientes. Esta análise é realizada em equipa, ou seja, os adultos presentes no dia-a-dia das crianças refletem em conjunto sobre o desenvolvimento da criança. A reflexão implica a observação diária das crianças, interagir com elas e realizar registos ilustrativos diários, com indicações relevantes sobre o que visionam e escutam. As reuniões entre os elementos da equipa educativa servem para planificar o dia seguinte, partilhar observações e analisá-las, podendo, assim, posteriormente, preencher um instrumento de avaliação da criança (Hohmann & Weikart, 2011).

Fundamentado nos pressupostos da perspectiva construtivista também o modelo/abordagem curricular *Reggio Emilia* é um referente importante para a Educação Pré-Escolar. Este modelo surgiu, em 1945, na cidade que lhe deu nome, situada no norte de Itália, tendo como principais características a participação dos pais e da comunidade no processo educativo e a importância

atribuída às diferentes formas de expressão simbólica (Lino, 2012). Loris Malaguzzi, jornalista, quando tomou conhecimento deste modelo, decidiu entrevistar alguns intervenientes e realizar uma reportagem sobre as práticas educativas. O seu interesse fez com que se ligasse à iniciativa, passando a liderar este projeto. A colaboração e cooperação de todos os profissionais envolvidos, pais, professores e outros cidadãos, geravam uma grande motivação e empenho no processo de ensino e aprendizagem, formando uma equipa. Esta tipologia de currículo insere-se no currículo emergente, ou seja, não é direcionado pelo educador nem centrado na criança, mas sim enquadrado pelo educador e originado na criança (Maia, 2008).

Em 1963, é fundada a primeira escola municipal regida por este modelo curricular, quebrando o poder que as instituições privadas católicas detinham sobre a educação, em Itália. A escola tinha um Conselho de Administração para apoiar as pessoas que nela exerciam e para a resolução de questões administrativas. Este conselho denominava-se a *Consulta* e tinha diversas funções como planificar o trabalho, debater diferentes estratégias para a participação da comunidade, organizar reuniões, entre outros (Lino, 2012). Um princípio básico deste modelo consiste na exploração do ambiente e nas formas de expressão, que podem passar por palavras, movimentos, desenhos, pinturas, modelagens, colagens, jogos dramáticos ou musicais. A teoria de Piaget teve um importante papel no desenvolvimento desta abordagem, no entanto, ao longo do tempo foram apontadas críticas ao construtivismo, essencialmente pela sua separação dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e moral e pela desvalorização do papel do adulto no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, Vygotsky passou a ter influência no modelo pela sua visão, dando importância ao papel do adulto no desenvolvimento da criança (Maia, 2008). A mesma relevância é atribuída às relações que a criança estabelece com os outros e às interações na escola, na família e na comunidade. Estas relações, entre todos os intervenientes da abordagem *Reggio Emilia*, são recíprocas e de mútuo respeito

e como tal, os pais devem ter um envolvimento ativo no processo educativo (idem). Também o espaço educativo é muito importante neste modelo curricular, sendo considerado o “terceiro educador”, na medida em que, promove a cooperação e comunicação entre pais, educadores, crianças e membros da comunidade. Neste sentido, a *piazza*, que é cercada por três salas de atividades, é um espaço comum, tal como, o *ateliê*, o arquivo, a sala de música, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e as casas de banho, nos quais as crianças e os adultos da mesma escola podem estabelecer relações, partilhar ideias e conhecimentos e experimentar atividades e materiais em conjunto. Em todos os espaços existe uma preocupação com a estética e o conforto que estes proporcionam a quem os frequenta, devendo contemplar espaços com condições que permitam a realização de atividades individuais, em pequenos grupos e em grande grupo, com ou sem adultos (Lino, 2012).

Em *Reggio Emilia* é destacado um conceito muito importante para o desenvolvimento da criança - a escuta. O educador deve estar disponível para ouvir o que a criança tem a dizer, valorizando e legitimando as suas opiniões, reciprocamente, ou seja, escutando e sendo escutado. Este processo implica a observação das necessidades e interesses das crianças, a documentação através de diversos formatos de registo e a interpretação e análise das experiências realizadas (idem).

As OCEPE preconizam que o educador, independentemente do modelo curricular, deve também ter em conta a articulação curricular, ou seja, estabelecer uma ligação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, para “em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, 1997, p.28). Deste modo, a Educação Pré-Escolar constitui uma preparação para o ensino básico, respeitando as etapas de desenvolvimento da criança e distinguindo as regras, as intenções e os métodos pedagógicos associados aos diferentes níveis (Serra, 2004).

### **3. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No subcapítulo anterior foi definido o conceito de educação, pelo que, estabelecendo uma ponte entre as valências, é pertinente, também, a definição de ensino. Este conceito é uma atividade complexa que não se resume à transmissão de conhecimentos e não constitui um processo linear, passando pelo debate, análise e reflexão das questões pedagógicas emergentes e promovendo a qualidade na prática docente (Flores, 2015).

Segundo a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, o ensino básico é obrigatório, universal e gratuito para todas as crianças maiores de 5 anos, tendo a duração de nove anos. Este documento refere 14 objetivos gerais para o ensino básico e objetivos específicos para o 1.º CEB, que se integram nos anteriores: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e o cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, artigo 8.º). Este ciclo de ensino é composto por quatro anos, do 1.º ao 4.º ano, sendo, o ensino, globalizante, com apenas um professor. O docente do 1.º CEB pode ser assistido por outros em áreas especializadas e deve ter em conta a articulação com a Educação Pré-Escolar e com o ciclo seguinte (idem).

O currículo do 1.º ciclo em ensino básico tem sofrido alterações ao longo do tempo, sendo que, atualmente se encontra organizado com as seguintes componentes de carácter obrigatório: português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, apoio ao estudo e oferta complementar. No que diz respeito às componentes de carácter facultativo é possível distinguir as atividades de enriquecimento curricular e a educação moral e religiosa. A carga horária semanal ganha destaque nas disciplinas de português e matemática com sete horas, cada uma, deixando três horas para a disciplina de estudo do meio e três horas para as expressões artísticas e físico-motoras. Deste modo, a carga horária total para o 1.º e 2.º anos de escolaridade deve ser compreendida

entre as 22,5 e as 25 horas semanais e para o 3.º e 4.º anos o tempo a cumprir deve ser entre as 24,5 e as 27 horas semanais (DL n.º 176/2014).

As disciplinas referidas, de carácter obrigatório, têm um programa associado, ou seja, um “documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, etc. a considerar em um determinado nível” (Zabalza, 2001, p. 12). Estes documentos são orientadores para a prática docente e têm como principal objetivo uniformizar os valores e as experiências a desenvolver nas escolas. Neste sentido, os conceitos de programa e currículo têm sido discutidos como indissociáveis pela necessidade das suas ligações, apesar das duas diferenças.

Em 2001, foi publicado um documento designado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, que pretendia ser orientador do desenvolvimento curricular e dos restantes documentos relacionados com este nível de ensino, onde constavam competências gerais e competências específicas das áreas disciplinares e disciplinas e algumas experiências a proporcionar aos alunos. No entanto, em 2011, constatou-se que o documento não reunia condições para orientar o ensino básico, dada a sua ambiguidade e pouca clareza, baseada em orientações pedagógicas não fundamentadas cientificamente. Assim, o currículo preconizado até ao momento foi então dado como revogado segundo um despacho da tutela, salientando o seguinte:

O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo. (Despacho n.º 17169/2011)

O currículo deve ter em conta o programa sugerido pela tutela, acrescentando as justificações pedagógicas das decisões tomadas pelo professor,

bem como, a sua influência no desenvolvimento dos alunos. Deste modo, Roldão define currículo como “...aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra.” (Roldão, 1999, p.15).

O papel do professor é essencial na organização e gestão do currículo, na medida em que, os programas devem ser orientadores na sua conceção. O currículo não deve ser centrado apenas nos documentos orientadores, para respeitar a autonomia funcional da escola e as dinâmicas social e cultural envolventes, definindo os diferentes papéis dos intervenientes como a família, o docente, os alunos e as instituições cooperantes (Zabalza, 2001). No entanto, existem outros tipos de currículo como o preconizado por Tyler, denominado tradicional, que era elaborado por entidades superiores e posteriormente disponibilizados para os professores, seguindo o modelo burocrático e a mentalidade tecnicista (Pacheco, 2001).

As disciplinas de português e matemática, além dos programas, têm ainda metas curriculares associadas, em vigor desde o ano letivo 2013/2014. Estas “identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino” (Despacho n.º 15971/2012). As metas curriculares estão organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho, e estão diretamente referidas nos programas para uma consulta mais rápida. Estes documentos pretendem ser um auxílio para a planificação do docente e para a organização do ensino e podem, ainda, ser uma referência para a avaliação interna e externa (idem).

A avaliação no Ensino Básico constitui uma das grandes diferenças relativamente à Educação Pré-Escolar pelo seu carácter, essencialmente, quantitativo, apesar da similitude entre os conteúdos dos programas do 1.º CEB e das áreas de conteúdo das OCEPE (Serra, 2004). No que diz respeito à

avaliação sumativa, esta permite que o professor decida a progressão, retenção ou reorientação do aluno e é compreendida em avaliação interna e avaliação externa (DL n.º 139/2012). Deste modo, importa distinguir as principais funções da avaliação interna, como: controlo dos resultados obtidos pelos alunos, para uma análise do desempenho do docente; cumprimento dos objetivos estipulados; e eficácia das estratégias utilizadas para uma posterior análise e reflexão crítica, permitindo a melhoria do currículo (Pacheco, 2001).

Atualmente, a legislação que regulamenta a avaliação neste nível de ensino é o Despacho normativo n.º 17-A/2015, que define que cada aluno deve ter um processo individual que o acompanhe ao longo do ensino básico, contendo o percurso escolar do aluno sistematizado, de modo a compreender a sua evolução. A revisão e atualização deste processo, sistemática e contínua, no 1.º CEB, são da responsabilidade do professor titular da turma, no entanto, neste processo intervêm também o aluno, o conselho de docentes, o diretor, o conselho pedagógico da escola, o encarregado de educação e outros profissionais que estejam envolvidos do processo educativo do aluno. O conselho pedagógico da escola tem a função de definir os critérios de avaliação, antes do início do ano letivo, tendo em conta todos os documentos orientadores preconizados pela tutela “que devem estar centrados nos conhecimentos e nas capacidades dos alunos” (Despacho normativo n.º 17-A/2015, artigo 4.º). Os critérios de avaliação são normas com indicações e regras a cumprir para a valorização do desenvolvimento dos alunos, nas quais o docente se apoia para a avaliação sumativa interna (Pacheco, 2001).

No último ano do 1.º CEB a avaliação sumativa interna é expressa segundo uma escala de 1 a 5 para as disciplinas de português, matemática e inglês, sendo as restantes componentes obrigatórias classificadas qualitativamente com Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. Até ao ano letivo de 2015/2016, estes alunos eram, ainda, submetidos a uma avaliação sumativa externa, que consistia na realização de provas nacionais, da responsabilidade do Ministério da

Educação e Ciência, às disciplinas de português e matemática, sendo as classificações destas consideradas na avaliação final das respectivas disciplinas (Despacho normativo n.º 17-A/2015). A avaliação externa tem como objetivo fiscalizar e avaliar a qualidade do sistema educativo, aferindo pelos resultados dos alunos, o sucesso ou insucesso escolar e a pertinência dos programas, das metas curriculares vigentes, dos modelos de desenvolvimento curricular, dos materiais curriculares e dos planos curriculares (Pacheco, 2001).

A avaliação tem efeitos quer na motivação, quer na aprendizagem dos alunos, na medida em que, deve estimular ao estudo para a realização dos testes ou atividades e obtenção de resultados positivos, sendo que o interesse que o aluno tem na realização de uma determinada atividade influencia a sua motivação e, conseqüentemente, a sua nota. No entanto, a importância que a família e os amigos atribuem aos resultados escolares interfere no empenho do aluno, pela expectativa que possa ser depositada em si (Arends, 2008).

“Aos alunos que concluíam com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de administração e gestão do respetivo agrupamento ou escola não agrupada” (DL n.º 139/2012, artigo 27.º). Caso contrário o aluno é retido por decisão do professor titular, obrigando-o a repetir todas as componentes do currículo do ano de escolaridade em questão. No 1.º ano de escolaridade a retenção só é realizada no caso de o aluno atingir o limite de faltas, mas este tem a oportunidade de integrar a turma a que pertencia inicialmente, desde que o professor titular sugira tal situação e o diretor autorize (Despacho normativo n.º 17-A/2015). A retenção de um aluno implica que o professor identifique e analise os conhecimentos não adquiridos, bem como, as metas e os objetivos não alcançados, que deverão ser tidos em conta na elaboração do plano da turma na qual o aluno seja integrado (DL n.º 139/2012).

Todo este processo é também influenciado pelas teorias de aprendizagem defendidas pelo professor titular no seu método de ensino. Algumas teorias podem ser comportamentalistas, construtivistas ou conetivistas. As teorias

comportamentalistas perdem-se com a abordagem behaviorista, preconizada por alguns autores como Pavlov e Skinner, que enfatizam as experiências realizadas de comportamentos e factos observáveis, destacando a importância do ambiente enquanto estimulador de comportamentos. Os comportamentalistas defendem que o ser humano pode aprender como os outros animais, independentemente da sua idade. Pavlov realizou as suas experiências com o condicionamento clássico, no qual era introduzido um estímulo, inicialmente neutro, que associado a outro estímulo devia desencadear a resposta desejada. O condicionamento operante foi desenvolvido por Skinner que defendia o reforço ou a punição do comportamento, na medida em que, a recompensa incentivava a repetição do mesmo e o castigo inibia-o (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

As teorias construtivistas foram exploradas e analisadas no início do capítulo e como tal, não se considera pertinente a repetição da informação sobre estas. No que diz respeito à teoria do conectivismo, esta é mais recente e foi apresentada por Siemens em 2004, contrariando o construtivismo. Esta teoria é direcionada para a atual era digital, defendendo que o conhecimento se encontra distribuído e é construído segundo uma rede de conexões formada pelas interações numa sociedade. As redes sociais têm vindo a transformar o mundo e o modo como as pessoas interagem entre si. Deste modo, o conectivismo segue oito princípios: i) a variedade de opiniões são a base da aprendizagem e do conhecimento; ii) uma forma de conexão entre as pessoas é a aprendizagem; iii) a aprendizagem não existe apenas em mecanismos humanos; iv) a importância do que sabemos é menor do que a capacidade que temos de aprender mais; v) a aprendizagem contínua dá-se pela fundamentação e conservação das conexões; vi) o estabelecimento de relações entre áreas, conceitos e ideias é uma competência essencial; vii) as aprendizagens conectivistas têm como objetivo atualizar com rigor os conhecimentos; e viii) a tomada de decisões faz parte do processo de aprendizagem, pois a informação encontra-se em constante mudança e os significados modificam-se com as aprendizagens (Branco & Barbas, 2012).

Conclui-se que, segundo esta teoria, a aprendizagem não depende apenas do aluno, nem da sua vontade, mas sim da sua rede de ligações, que pode influenciar diretamente a aquisição de conhecimentos. Assim, o professor deve utilizar as TIC que tem ao seu alcance para uma maior interatividade na sala de aula, aumentando o grau de motivação dos alunos, pois “percebem que o conteúdo nunca é completamente dominado e que a capacidade de aprender continuamente é tão importante quanto a aplicação do que é aprendido em contextos relevantes” (Morais, Miranda, Alves & Melaré, 2013, p.5).

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

No âmbito da unidade curricular PPS na Educação Pré-Escolar, a mestranda desenvolveu o seu estágio num Jardim de Infância de um agrupamento de escolas da zona metropolitana do Porto. Esta decorreu às quartas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras, das 9h às 15.30h.

No que diz respeito à formação profissional no 1.º CEB, o estágio decorreu numa Escola Básica do 1.º CEB de um agrupamento de escolas da cidade do Porto, sendo o horário de quarta-feira e sexta-feira das 9h às 17.30h e quinta-feira das 9h às 12.30h.

Importa salientar que para a realização do presente capítulo foram fundamentais os portefólios de formação realizados no âmbito da PPS na Educação Pré-Escolar e da PPS no 1.º CEB, que constam como instrumento de avaliação das unidades curriculares.

### **1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar**

A instituição de Educação Pré-Escolar é de cariz público e situa-se numa freguesia da zona metropolitana do Porto (PE, 2013).

A população da área envolvente, em geral, era envelhecida, mas nos bairros sociais, contrariando esta tendência, a maior parte da população era jovem, ainda assim, esta zona era muito carenciada a nível socioeconómico e cultural, com uma significativa degradação social, urbanística e ecológica. A caracterização desta zona e da sua população mantém-se há mais de 20 anos, ou seja, a evolução e o desenvolvimento da freguesia era quase nula. A exclusão social era uma problemática que ainda afetava a população residente tendo em conta as ruturas existentes e os problemas sociais, nomeadamente,

comportamentos desviantes. A maioria das famílias vivia em situação instável, com empregos precários, com trabalhos atípicos, rendimentos abaixo do salário mínimo nacional, dependendo, na maioria das vezes, de subsídios e do Rendimento Social de Inserção. Tal facto advém também do baixo índice de escolarização da população envolvente, sendo que segundo os Censos de 2011, cerca de 20% da população não tinha qualquer grau de escolaridade; aproximadamente 30% tinha o 1º CEB, e menos de 10% atingia o 3º ciclo de escolaridade (idem).

O agrupamento de escolas no qual este estabelecimento se insere “(...) é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (...)” (DL n.º 75/2008, artigo 6.º). Tendo em conta a localização do agrupamento e o seu meio envolvente, este integrava o Terceiro Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que “(...) visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social.” (Despacho Normativo n.º 20/2012). Este programa vem no seguimento da implementação do Segundo Programa TEIP, tendo entrado em vigor a partir do ano letivo 2012/2013 com os seguintes objetivos gerais: aumento da qualidade de aprendizagem e, conseqüentemente, do sucesso escolar dos alunos; prevenção do abandono escolar precoce, do absentismo e da indisciplina; ensino de estratégias que favoreçam a transição de uma vida escolar para a vida ativa; e articulação da ação dos parceiros dos TEIP com a das escolas. Este projeto conta com equipas multidisciplinares, constituídas por profissionais de áreas distintas e, ainda, com parceiros como associações de pais, autarquias locais, centros de emprego e de formação profissional, serviços de ação social, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade e associações, etc. (idem).

Na zona geográfica onde a instituição está inserida existe um conjunto de recursos como um centro comercial e um parque pertencente à Câmara Municipal do Porto, nos quais foram desenvolvidas algumas atividades, tendo em conta as suas potencialidades pedagógicas.

No espaço interior, nomeadamente no piso inferior, existia uma sala de atividades de educação pré-escolar, duas salas de aula do 1.º e do 3.º ano de escolaridade, uma sala de apoio ao estudo, seis instalações sanitárias (duas para adultos; duas para crianças do 1º CEB com portas; uma para as crianças da educação pré-escolar sem portas; e uma para crianças ou adultos com mobilidade reduzida), uma sala polivalente, um gabinete para pessoal docente e não-docente, um pequeno espaço de reprografia, uma biblioteca, uma sala de refeições e uma cozinha utilizada como copa. No piso superior existiam apenas duas salas de aula destinadas ao 2.º e 4.º ano de escolaridade. A instituição não continha elevador ou outra plataforma elevatória e, como tal, o acesso ao piso superior só podia ser feito pelas escadas. Quando existia uma criança com mobilidade reduzida numa turma ou grupo, era-lhe atribuída uma sala do piso inferior. Neste piso era possível ter acesso a todos os espaços, já que são nivelados ou possuem rampas de acesso. A sala de apoio ao estudo era também utilizada como arrecadação para o material de apoio e de consumo, isto é, “todo o material de desgaste utilizado no estabelecimento de educação pré-escolar” (Despacho Conjunto n.º 258/97). As instalações sanitárias seguiam as especificações dispostas no Anexo n.º 1 do Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. A sala polivalente era um espaço utilizado para atividades educativas e lúdicas, em tempo letivo e não letivo, e sempre que as condições atmosféricas eram desfavoráveis para a permanência no espaço exterior. No gabinete eram realizadas algumas reuniões de docentes e era o espaço onde habitualmente se reuniam nos momentos de intervalo. O pequeno espaço de reprografia tinha acesso direto ao gabinete e, inicialmente, fora pensado como um local para prestar os primeiros socorros, no entanto, existia uma máquina

fotocopiadora, utilizada para tirar fotocópias e também servia de arrecadação. A biblioteca estava integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, sendo utilizada também como espaço de reuniões com encarregados de educação e como sala de informática. Por fim, a sala de refeições e a cozinha só se encontravam operacionais na hora de almoço, sendo que só era permitida a entrada na cozinha pelas funcionárias da empresa responsáveis pela confeção e distribuição das refeições, contratadas pela câmara. Os corredores que uniam os diversos espaços interiores da instituição eram utilizados para a divulgação e exposição de trabalhos realizados pelos alunos, constituindo um local de partilha de experiências, emoções e saberes (observação direta e indireta).

O espaço exterior, no piso inferior, tinha um jardim que rodeava o edifício da instituição, no entanto, raramente era utilizado. Uma parte deste jardim era relvado, mas a maior parte era constituído apenas por terra. Este espaço era aproveitado para a realização de hortas pedagógicas. No piso superior, onde habitualmente as crianças brincavam nos intervalos letivos, existia uma pequena parte em que o solo era constituído por terra e a restante parte tinha um pavimento de calçada. Neste espaço existia apenas uma tabela de basquetebol, o que tornava este local pobre em materiais, proporcionando poucas experiências de descoberta e exploração. Os espaços exteriores devem ser ricos em materiais, pois “as crianças gostam de estruturas fixas para subir, baloiçar e escorregar; brinquedos com rodas para empurrar e puxar; e material solto para explorar, fazer-de-conta e construir” (Hohmann & Weikart, 2011, p.213), proporcionando-lhes, assim, momentos de exploração e aprendizagem pela ação.

Os recursos humanos da instituição eram variados e essenciais para o funcionamento da mesma. A coordenadora da instituição era também docente do 1º ano do 1º CEB e uma das suas competências era: “Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas” (DL n.º 75/2008, artigo 41º). O mesmo DL

define que a organização de atividades que fomentem a relação entre a escola e as famílias é também da responsabilidade do educador de infância.

Na instituição foi criado o Dia da Família, no qual, os familiares ou amigos das crianças podiam ir até à escola e passar lá uma manhã, com um lanche partilhado, onde cada um levava algum alimento ou bebida. Este género de iniciativa permite que as famílias observem o ambiente escolar e conheçam os técnicos e as outras famílias (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito ao acompanhamento do processo formativo das crianças de 5 e 6 anos, a Educadora procurou incluir a família na avaliação do mesmo, realizando fichas de trabalho na sala de atividades para que as crianças levassem para casa e os encarregados de educação fizessem o respetivo comentário. No entanto, esta iniciativa não teve os resultados expectáveis, uma vez que os encarregados de educação se limitavam a assinar as fichas sem escrever qualquer anotação. Esta atitude revelava um total desinteresse por parte dos encarregados de educação na avaliação e no progresso das crianças. As reuniões entre a Educadora e os encarregados de educação eram realizadas no final de cada período para a entrega das avaliações de cada criança e para debater outros assuntos pertinentes como visitas de estudo a realizar ou medidas a adotar para um melhor funcionamento da instituição. Além destas reuniões, os encarregados de educação podiam marcar outras com a Educadora, ou vice-versa, sempre que se justificasse, mas tal não era habitual.

O grupo da educação pré-escolar era constituído por 24 crianças, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A faixa etária média do grupo era cinco anos, mas tinha crianças dos três aos seis anos de idade (duas crianças com seis anos de idade, 14 crianças com cinco anos de idade, seis crianças com quatro anos de idade e duas crianças com três anos de idade). A maior parte das crianças tinham irmãos, sendo que, a criança M e a criança G do grupo eram irmãos, bem como, a criança I e a criança H.

O contexto socioeconómico do grupo era heterogéneo, dada a diversidade de escalões das crianças, mas a realidade mais frequente era desfavorecida, isto é, os pais ou encarregados de educação eram maioritariamente desempregados (cerca de 62%) e tinham dificuldades económicas (notas de campo da Educadora Cooperante). Esta situação refletia-se na vida das crianças, nomeadamente, na sua personalidade, hábitos de higiene e relação com o outro. A violência no contexto familiar era frequente e evidenciada nos momentos de brincadeiras das crianças. Um momento marcante que transparece tal facto ocorreu na área da casa quando a criança R assumiu o papel de pai como uma figura autoritária e agressiva no seu discurso. Os hábitos de higiene são essenciais em idade pré-escolar, mas não se verificavam em grande parte das crianças do grupo, sendo notório o constrangimento das mesmas quando o assunto era abordado.

No que diz respeito à caracterização da sala de atividades, esta reunia todas as condições de segurança, não existindo qualquer ficha elétrica ao alcance das crianças, tinha sistema de aquecimento, mas não tinha ventilação, tinha um quadro de ardósia, placards para afixação das produções das crianças e possuía bastantes espaços de arrumação de materiais e jogos. No entanto, apesar de existir um ponto de água, este era uma banca disfuncional, dada a sua dimensão que não permitia uma utilização autónoma pelas crianças, na qual era colocada um degrau quando necessário. O computador existente na sala de atividades não era passível de ser utilizado pelas crianças e encontrava-se num estado obsoleto. Na iluminação da sala de atividades era privilegiada a utilização de luz natural vinda do espaço exterior, aproveitando as janelas de grandes dimensões, mas sempre que necessário, era utilizada também a luz artificial fluorescente.

A organização do espaço era assente em vários modelos curriculares, que serão referidos posteriormente, isto é, a educadora de infância E utilizava as abordagens pedagógicas tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Tal como sugere o MEM, a sala de atividades estava organizada essencialmente em sete áreas, que se encontram distribuídas à volta da mesma:

i) área de acolhimento; ii) área da casa; iii) área da pintura; iv) área da biblioteca; v) área das ciências; vi) área dos jogos; e vii) área das construções (coincide com a área do acolhimento). As áreas encontravam-se bem delimitadas e os materiais estavam ao alcance das crianças, facilitando a sua manipulação e evitando a função de mera exposição (Hohmann & Weikart, 2011). Assim sendo, segue-se uma pequena descrição das mesmas:

i) A área de acolhimento tinha um tapete de material de fácil limpeza, sendo utilizada como um espaço de reunião em grande grupo, onde existia partilha de emoções, momentos e vivências entre as crianças e entre as crianças e os adultos;

ii) A área da casa encontrava-se organizada em duas divisões, o quarto e a cozinha. Foi possível constatar que o mobiliário constituinte desta área tinha um peso elevado e a sua movimentação era mais difícil. No que diz respeito aos bonecos e bonecas estas eram multiétnicas, ou seja, tinham as diversas cores de pele. No tempo de arrumação desta área as crianças tinham por hábito colocar todos os materiais na “máquina de lavar a roupa”, justificando que tudo tem que ser lavado e assim ficava até ao próximo momento de brincadeira;

iii) A área da pintura era constituída por apenas um cavalete, mas até à altura não foi possível observar qualquer atividade na mesma por alegada falta de recursos, nomeadamente, tintas. Este espaço não era muito privilegiado no que diz respeito à iluminação de luz natural;

iv) A área da biblioteca, também designada por área da linguagem, era constituída por uma mesa, quatro bancos e uma estante de arrumação dos livros. No que concerne aos livros existiam alguns exemplares, mas não se encontravam organizados e as crianças não evidenciavam sentido de organização dos mesmos;

v) A área das ciências encontrava-se assinalada ao lado da área da biblioteca, mas tendo em conta que não foi realizado nenhum projeto neste âmbito, no ano letivo corrente, não possuía qualquer material ou evidência que remetesse para a experimentação;

vi) A área dos jogos, frequentemente denominada como área da matemática, era constituída por duas estantes com jogos de vários tipos, nomeadamente puzzles. Tendo em conta as dimensões desta área, o local de construção destes jogos era na área das mesas de trabalho. Os materiais encontravam-se em bom estado de conservação, eram desafiantes, mas as crianças tinham tendência para a escolha mais frequente de uns do que outros;

vii) Nos momentos de atividades livres, o local das construções era na área de acolhimento, proporcionando uma área maior para a utilização dos legos.

A área das mesas de trabalho localizava-se no centro da sala, tornando a mesma polivalente e seguindo o MEM (Niza, 2012). Esta era constituída por cinco mesas com as dimensões adequadas, sendo que uma se encontrava separada das restantes. Esta última era utilizada pelas crianças de 3 e 4 anos de idade quando realizavam tarefas diferentes do restante grupo, ou seja, adaptadas à sua faixa etária.

Segundo o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o espaço pode ser considerado um terceiro educador, na medida em que, pode influenciar todas as ações e posturas das crianças, devendo proporcionar vivências agradáveis. Nesta perspetiva as interações sociais, a aprendizagem cooperativa e a comunicação são as principais preocupações (Lino, 2012).

A atividade educativa/letiva de 5 horas diárias deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente. (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007)

Deste modo, o horário normal de funcionamento para a educação pré-escolar era organizado em três momentos letivos, separados por intervalos, um deles da responsabilidade do educador. Este horário foi respeitado pelas mestrandas na realização das planificações semanais.

O primeiro momento iniciava-se às 09.00h com a recepção das crianças na área de acolhimento onde registavam as suas presenças. Seguidamente, quando solicitado pelas crianças, era cantada a canção de “Bom Dia”. Neste seguimento, era questionado às crianças qual o dia da semana em que se encontravam e qual o dia do mês. Após esta identificação uma criança dirigia-se ao local onde se encontravam os números do mês e procurava o correspondente ao dia para colocar no calendário. A seguinte tarefa consistia na identificação do estado do tempo, colocando uma bola (realizada pelas próprias crianças com pasta de moldar) no tubo correspondente.

As tarefas supramencionadas eram acompanhadas de um conjunto de questões direcionadas para a matemática, nomeadamente, de contagem, sendo estas experiências “a chave para o desenvolvimento da compreensão dos números e da aritmética pelas crianças” (Maia, 2008, p. 67). Posteriormente, iniciava-se a primeira atividade orientada do dia, no qual o papel do adulto era fundamental.

Às 10.00h iniciava-se a arrumação dos materiais para que as mesas de trabalho ficassem livres para o lanche às 10.15h. Normalmente, as crianças dirigiam-se às lancheiras para retirarem o lanche da manhã que traziam de casa, sendo que, o Programa Leite Escolar permite ainda a “distribuição diária e gratuita de 20cl de leite escolar às crianças que frequentam a educação pré-escolar e aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, ao longo de todo o ano letivo” (Ministério da Educação e Ciência, s.a.). Após o lanche, quando o estado do tempo era favorável, as crianças dirigiam-se ao espaço exterior para atividades livres. O momento de recreio contribuía para a saúde e bem-estar pela atividade física, sendo de brincadeiras espontâneas e resultando em interações descontraídas entre crianças e adultos e crianças (Hohmann, Banett, & Weikart, 1995).

Seguidamente, o grupo regressava à sala de atividades para o tempo de trabalho, essencial na rotina da abordagem High/Scope (Hohmann & Weikart,

2011). Até à pausa para o almoço as crianças tinham tempo para continuar a atividade anterior, propor novas atividades ou rever e refletir sobre a atividade anterior.

O tempo da parte da tarde destinava-se, frequentemente, a atividades livres de brincadeiras, uma vez que o grupo revelava necessidade de explorar livremente as áreas, evitando o sentimento de frustração. As crianças procuravam a presença dos adultos nas suas brincadeiras e gostavam que estes participassem nas mesmas, escutando-os e apoiando-os no seu imaginário. As brincadeiras privilegiadas pelo grupo eram as de faz-de-conta, assumindo e imitando ações de adultos e dramatizando as mesmas. As crianças estabeleciam o seu próprio plano para estas atividades livres, mas algumas ainda tinham dificuldades em cumpri-los até ao fim, desistindo quando encontravam alguma dificuldade. Por volta das 15.00h as crianças arrumavam a sala de atividades e voltavam à área de acolhimento para o momento de avaliação do dia. Esta rotina final visava o desenvolvimento do autoconceito, isto é, a imagem que a criança tem de si própria e a consciência das suas ações (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). As crianças com 3 e 4 anos de idade revelavam ainda alguma dificuldade em avaliar os seus comportamentos, mas eram respeitados os ritmos de evolução de cada um e, como tal, os adultos iam colocando questões no sentido de ajudar a criança a compreender e avaliar o seu dia.

A partir das 15.30h iniciava-se a Componente de Apoio à Família, que consiste num “processo educativo informal, tratando-se de um tempo em que a criança escolhe o que deseja fazer, não havendo a mesma preocupação com a necessidade de proporcionar aprendizagens estruturadas como acontece em tempo de actividade educativa/lectiva” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Alguns aspetos do contexto de educação pré-escolar coincidem com o 1º CEB, tal como se poderá constatar no próximo subcapítulo.

## **2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A instituição do 1.º CEB, tal como o contexto de educação pré-escolar, é uma escola pública e pertence a um agrupamento de escolas localizado na cidade do Porto. A sede deste agrupamento localizava-se muito próxima do contexto de estágio (PEAERF, 2013).

Este agrupamento, tendo em conta a sua população escolar e os seus índices de absentismo e abandono precoce, é designado como TEIP de 1.ª geração. Neste momento é possível constatar mais uma semelhança com o contexto de educação pré-escolar caracterizado no subcapítulo anterior. O Plano de Melhoria TEIP estende-se a todas as escolas do agrupamento e encontra-se organizado por ações estruturadas, baseando-se em quatro pilares: apoio à melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização; e relação entre escola, famílias, comunidade e parcerias (PEAERG, 2013).

No ano letivo 2013/2014 esta instituição tinha cerca de 53% dos alunos do 1º CEB do agrupamento. Sendo esta uma escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão e dispondo de uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência, tem um total de 28 alunos em educação especial. “A população discente provém de famílias de classe média e média-baixa, com níveis de instrução heterogéneos e onde a população imigrante vem ganhando expressão.” (PEAERF, 2013, p.13)

A Escola Básica do 1.º CEB difere bastante da instituição de Educação Pré-Escolar na qual a mestranda estagiou, não só pela sua maior dimensão física, mas também pelo elevado número de alunos, docentes e não-docentes. O ambiente educativo era muito menos familiar e a colaboração e cooperação não era tão notória. O convívio entre docentes era mais distante, acabando por se organizarem em pequenos grupos.

No que concerne à estrutura da instituição esta era composta por dois pisos e dois espaços exteriores. Devido à falta de documentação disponibilizada no site do agrupamento, uma vez que se encontrava em manutenção, sobre a escola, não foi possível apurar alguns detalhes específicos como dimensões, número total de salas, instalações sanitárias e gabinetes, entre outros.

O edifício da instituição era constituído por: i) 14 salas de aula, uma para cada turma; ii) duas salas de atividades, para os grupos de pré-escolar; iii) sala para o apoio ao estudo e ensino especial; iv) uma biblioteca, para leitura autónoma e orientada, bastante dinamizada pela professora responsável e utilizada para apresentação de peças de teatro à comunidade escolar; v) uma sala de professores, com alguns eletrodomésticos, uma mesa grande, cadeiras, sofás, armários e uma banca funcional; vi) quatro instalações sanitárias, duas para crianças, uma exclusivamente para adultos e outra para crianças e adultos; vii) e um refeitório, onde também coexiste a cozinha para a confeção das refeições, que pode ser utilizado para a apresentação de espetáculos ou festas, pela existência de um palco.

As salas de aula eram equipadas com quadros, sendo alguns interativos e outros de ardósia. A escola não tinha elevador, mas estava a ser instalado um elevador de escada com plataforma para pessoas com mobilidade reduzida. O piso inferior continha rampas para o efeito.

O espaço exterior que as crianças utilizavam mais frequentemente tinha um campo de futebol e um campo de basquetebol, equipados com balizas e cestos de basquete, respetivamente. O pavimento destes espaços era apropriado e diminuía o perigo de queimaduras e lesões superficiais na pele. Este espaço tinha uma grande dimensão, permitindo a criação de áreas distintas. Quando o tempo meteorológico era desfavorável as crianças permaneciam numa pequena área deste espaço que era coberta.

Quanto aos recursos humanos da escola, faziam parte: duas educadoras de infância, 15 professores do 1º CEB, uma professora bibliotecária, professores de

ensino especial, duas professoras de *braille*, professora de TIC, professores de educação física, uma professora de inglês e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Consideram-se AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania. (Despacho n.º 9265-B/2013, artigo 7.º)

A frequência nestas atividades é gratuita e não tem caráter obrigatório, no entanto, carece de inscrição. Na turma de estágio, dentro do horário era disponibilizado para as mesmas a segunda-feira das 14.00h às 16.00h e das 16.30h às 17.30h e quinta-feira das 15.00h às 16.00h e das 16.30h às 17.30h, ou seja, tem um total de cinco horas semanais. No que diz respeito ao horário das atividades letivas da parte da manhã era, de segunda a sexta, das 9.00h às 12.30h, com um intervalo das 10.30h às 11.00h e da parte da tarde às terças, quartas e sextas é das 14.00h às 17.30h, com um intervalo das 16.00h às 16.30h, e às quintas é das 14.00h às 15.00h. Assim, tal como a tutela indica, o total de horas letivas por semana era de 25h. Acrescenta-se, ainda, que “Do total das horas letivas previstas, no mínimo: i) 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português, e ii) 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática.” (DL n.º 139/2012, anexo I).

A turma na qual a díade desenvolveu a sua prática pedagógica era do 4º ano de escolaridade, designada como D, e era constituída por 20 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. A turma era bastante heterogénea, não só pelas características individuais das crianças, mas também pela existência de três crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e duas de outras nacionalidades, nomeadamente, belga e estoniana. Os alunos NEE já se encontravam sinalizados, mas ainda estavam em fase de diagnóstico,

pelo que não foram identificadas as causas patológicas. Nos planos semanais realizados pela mestranda, existiu sempre uma preocupação com estes alunos, adaptando as atividades sempre que necessário.

O nível socioeconómico dos alunos da turma era bastante heterogéneo, exercendo, assim, diferentes influências nas crianças, ou seja, "...o estatuto socioeconómico em si mesmo não determina a realização escolar; a diferença provém dos seus efeitos na vida familiar." (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.448). Alguns alunos não tinham possibilidades económicas e, como tal, não conseguiam comprar os manuais, afetando o seu rendimento escolar. Por outro lado, verificou-se que alunos de ambientes económicos e familiares mais favorecidos, eram mais participativos nas aulas, uma vez que tinham maior facilidade no acesso à informação, nomeadamente, pela internet.

"A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente." (DL n.º 3/2008, artigo 16.º) Deste modo, estes alunos tinham: i) apoio pedagógico personalizado; ii) adequações curriculares individuais; iii) adequações no processo de matrícula; iv) adequações no processo de avaliação; v) currículo específico individual; e vi) tecnologias de apoio.

Esta instituição é uma referência no que diz respeito à oferta específica de ensino especial, tal como consta no Regulamento Interno, nomeadamente, para alunos invisuais e com baixa visão. Assim sendo, o aluno J era abrangido pela modalidade específica de educação para alunos com esta necessidade educativa especial. O J era uma criança com pouca autonomia e motivação, pelo que necessitava de um adulto constantemente ao seu lado para lhe prestar o devido apoio, incentivando-o para a realização das atividades. Neste sentido, o Regulamento Interno determina "Apoio pedagógico Personalizado de Educação Especial" (pág. 9), proporcionando ao aluno os materiais necessários para o seu

desenvolvimento (máquina de *braille*, manuais em *braille* e outros materiais sensoriais), bem como, os recursos humanos para o mesmo efeito.

(...) Embora as crianças necessitem experimentar um forte sentimento de ligação emocional relativamente aos seus pais e educadores, necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões. (Hohmann & Weikart, 2011, p.66)

A família do J demonstrava interesse e envolvimento no processo de aprendizagem contribuindo para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Segundo Ferreira (2007, p.109), as atuais políticas educativas em Portugal determinam que “às instituições de ensino incumbe a tarefa de promoverem as intervenções diversificadas e adaptadas de maneira a que todas as crianças e jovens obtenham o máximo de sucesso educativo possível de acordo com os pressupostos de uma ótica de normalização.”. No entanto, os professores do ensino regular não tinham qualquer formação em *braille*, que lhes permitisse compreender e auxiliar os alunos nesse sentido. O aluno J tinha uma professora de ensino especial que o acompanha em, apenas, três blocos de aulas por semana, uma vez que era o horário que tinha disponível.

No que diz respeito às crianças de outras nacionalidades, a aluna ET era natural da Estónia e veio para Portugal viver com os seus pais no ano letivo corrente, sendo que ainda não se havia adaptado à língua portuguesa e revelava bastantes dificuldades na compreensão oral. O aluno L era natural da Bélgica mas já era fluente na língua portuguesa. Estes alunos, provinham de outros países, o que enriqueceu os conhecimentos culturais de toda a turma, pela partilha de experiências. Neste seguimento, “a identidade está intimamente ligada à língua e à cultura e a competência na escola e na sociedade afecta a auto-estima.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.443) Nestes casos, o bilinguismo

acabará por passar para um nível de biliteracia, constituindo uma mais-valia para os seus futuros.

Dita o Regulamento Interno da Escola (artigo 51º, p.21) que compete ao professor titular de turma “...identificar diferentes ritmos de aprendizagem e colaborar na deteção de alunos com necessidades educativas especiais...”. A turma, em geral, tinha ritmos de trabalho muito diferentes e por vezes de difícil gestão. Nesta linha de pensamento, a planificação das aulas era flexível e estruturada, permitindo uma gestão do tempo adequada e promovendo uma rotina coesa. Deste modo, segundo Hohmann, Banett e Weikart (1995), a rotina diária deve ter três objetivos: auxiliar a criança na exploração, no planeamento e na execução de atividades; proporcionar diversos tipos de interação; e disponibilizar ferramentas para trabalhar em diversos ambientes. Como tal, o professor titular da turma, para uniformizar esta situação, organizou a sala de forma que os alunos com mais dificuldades pudessem estar mais próximos do quadro, promovendo a concentração, e nos alunos com menos dificuldades era promovido um trabalho mais autónomo, mas igualmente cooperativo.

A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. (Niza, 1998, p.4)

Deste modo, a sala de aula encontrava-se organizada em dois grandes grupos, um deles formado em “U” e outro em fila. O professor titular foi adaptando a disposição das mesas até chegar à organização final, sendo esta a mais adequada pois proporcionava uma melhor interação entre os alunos e o docente. As mesas dos alunos não eram individuais, ou seja, cada mesa era partilhada por duas crianças e dispunha ainda de uma prateleira inferior para guardar os materiais necessários.

Quanto ao espaço, no fundo da sala existia um conjunto de armários onde eram armazenados alguns materiais como colas, tesouras, compassos, cartolinas, folhas de papel A4, entre outros. Em cima destes armários estavam os dossiês individuais dos alunos, nos quais arquivavam fichas, trabalhos ou textos adicionais e as caixas onde guardavam material de escrita. A organização destes dossiês era realizada autonomamente, pelos alunos, mas não tinha um momento na sua rotina diária definido para tal. Perto da entrada da sala existia uma estante onde todos os alunos colocavam os seus manuais, livros de fichas e cadernos de exercícios. Quando era necessário, o professor, ou a diáde, fazia a distribuição dos materiais e no final do dia era selecionado, aleatoriamente, um aluno para fazer a sua recolha e colocar novamente na estante. À volta da sala, nos placards eram expostos os trabalhos dos alunos e nas paredes constavam alguns cartazes informativos de conteúdos de português e estudo do meio, bem como, as regras da sala de aula. A organização dos placards não se encontrava dividida por áreas curriculares. O espaço tinha uma zona de cabides, na qual os alunos penduravam os seus casacos, obrigatoriamente. Estes não estavam identificados, logo as crianças escolhem um cabide aleatório. A sala de aula tinha, ainda, um quadro de giz, uma tela de papel de cenário para projetar quando necessário, uma secretária para o professor, um computador, um projetor e colunas (adquiridos pelo professor responsável da turma) e sistema de aquecimento.

A turma estava envolvida num projeto denominado “Eco-Escolas” que “pretende encorajar o desenvolvimento de atividades, visando a melhoria do desempenho ambiental das escolas, contribuindo para a alteração de comportamentos e do impacto das preocupações ambientais nas diferentes gerações, reconhecendo e premiando o trabalho por elas desenvolvido.” (Direção-Geral da Educação, s/d). No âmbito deste projeto, sendo a sala constituída por três grandes janelas com bastante luz natural, a luz artificial raramente era utilizada, poupando energia sempre que possível. Outro elemento

proveniente do programa “Eco-Escolas” era o ecoponto, situado perto da porta da sala, que os alunos respeitavam rigorosamente e ainda estavam atentos à sua utilização pelos outros. O projeto promoveu algumas ações envolvendo toda a comunidade educativa, nas quais a turma se empenhava com bastante entusiasmo, orgulho e dedicação.

No que concerne à estrutura e organização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, estes diferenciam-se não só pela faixa etária, mas também pela liberdade do educador em relação ao professor. O professor vê-se obrigado a cumprir um horário pré-estabelecido com tempos para cada disciplina, apesar da interdisciplinaridade que pode permitir a ligação entre todos os conteúdos. O educador de infância, dentro do horário letivo pode escolher qual a área curricular para a qual as crianças se encontram mais predispostas e interessadas no momento, permitindo um ambiente de maior motivação do grupo. No 1.º CEB o docente é mais pressionado, pelos encarregados de educação e não só, para a obtenção de bons resultados, sendo este ciclo, visto com maior importância no percurso escolar da criança. Por outro lado, a educação pré-escolar é ainda encarada como um espaço apenas para brincar, ao qual os encarregados de educação não atribuem a devida importância.

### **3. Metodologia de investigação**

A redação do presente capítulo exigiu uma investigação sobre os contextos quer da Educação Pré-Escolar, quer do Ensino do 1.º CEB. Para tal, foram necessárias ações investigativas, que permitiram o aprofundamento das características dos contextos de ação. Neste mesmo sentido, a investigação educativa incidiu na interpretação descritiva sobre objetivos, metodologias e finalidades educativas, tendo implicado também evidências dos aspetos conhecidos dos agentes educativos. Deste modo pretendeu-se integrar a reflexão para a compreensão da ação, respondendo às questões pedagógicas que foram

emergindo da prática, constituindo estas funções do docente. Neste seguimento importa realçar que “Os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.34)

Ao longo da prática pedagógica, em ambos os contextos, foram surgindo algumas situações problemáticas e de incerteza, sendo que perante tal foi imprescindível a realização de reflexões sobre estas. Deste modo, foi necessário investigar e pesquisar autores de referência para uma melhor sustentação e compreensão da realidade educativa. Assim sendo, o “pensamento reflexivo” e, conseqüentemente, a “prática reflexiva”, sugeridos por Dewey e Donald Schön respetivamente, revelaram uma grande importância em todo o processo de análise, observação e avaliação das diversas situações.

A reflexão pode e deve surgir em vários momentos, nomeadamente, no decorrer da prática, isto é, “reflexão na ação”, após a prática, ou seja, “reflexão sobre a ação” e, ainda, sobre a prática já refletida, logo “reflexão sobre a reflexão na ação” (Coutinho et al., 2009).

Antes da primeira ida ao contexto de estágio a díade procurou recolher informações sobre a sociedade e cultura do meio envolvente, respondendo a algumas questões como a acessibilidade da instituição ou os locais de interesse na sua proximidade. Esta investigação fenomenológica permitiu uma melhor integração e uma “reflexão na ação” mais sustentada, facilitando também o preenchimento das grelhas de observação do contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB.

A observação que a mestranda realizou nos contextos da prática designa-se observação participante, pois não se limitou a observar os espaços, as crianças e as interações. Neste sentido, contactou diretamente com as crianças, interagindo e estabelecendo relações de partilha e confiança entre si (Moreira, 2007). Este tipo de observação está diretamente relacionada com a investigação-

ação, que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 2013, p.292). Neste seguimento, a investigação-ação compreende métodos qualitativos e métodos quantitativos, sendo que a mestranda se debruçará sobre os qualitativos.

Após realizar as observações e reflexões, a mestranda sentiu a necessidade de realizar notas de campo para que registasse por escrito o que observou ou experienciou em determinados momentos. Estas foram muito relevantes para a posterior realização das narrativas individuais quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto do 1.º CEB, na medida em que, continham informações detalhadas sobre determinados comportamentos, facilitando a sua análise. Neste sentido, sendo as observações realizadas participantes, permitiram “uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (Bogdan & Biklen, 2013, p.150).

Os profissionais cooperantes também tiveram um papel importante nas reflexões sobre a prática e como tal foram realizadas narrativas colaborativas com a educadora cooperante e com o professor cooperante com o intuito de analisar e compreender as evoluções e dificuldades da mestranda.

Por vezes, observando algumas reações ou atitudes das crianças, estas aparentavam não ter uma causa concreta, mas nos momentos de “reflexão sobre a ação” eram, frequentemente, encontradas justificações para as mesmas através da associação integral dos fenómenos. Deste modo, a investigação holística deve compreender os contextos micro, meso e macro da criança.

A fotografia constitui também um instrumento de recolha de dados utilizado pela mestranda, na medida em que permite a captação imediata do momento. Esta pode ser utilizada como um registo mas também para estabelecer relações com as crianças, na medida em que, demonstra o interesse da mestranda sobre o que está a realizar, podendo ser motivador, despoletando orgulho na sua produção e servindo de estímulo (Bogdan & Biklen, 2013).

A investigação não é um fim em si mesma, pelo que necessita de uma continuidade através da descrição, reconstrução, interpretação e confronto das ações. Esta tipologia praxeológica permite a busca de uma lógica sobre o que observamos, num ambiente de colaboração social, preconizando intencionalmente a mudança (Ponte, 2003).

Em suma, toda a ação pedagógica assenta no par investigação-ação, tratando-se “(...) de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (Coutinho et al., 2009, p.362). As principais características da mesma são: participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica; e auto-avaliativa (idem). Estas devem ser tidas em conta em todos os momentos de ensino, afastando falsos julgamentos e garantindo o papel de docente como um intelectual em constante aprendizagem.

Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares. (Roldão, 2007, p.102)

Destaca-se, assim, que a investigação-ação pode ainda contribuir para a autoconfiança, na medida em que, auxilia ao distanciamento necessário dos sentimentos para uma melhor fundamentação das opções pedagógicas.



### **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

O presente capítulo pretende descrever e analisar as atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, tendo em conta as interações observadas e os seus resultados. As evidências e reflexões realizadas ao longo deste capítulo serão assentes em conceções teóricas e pressupostos legais, analisados e descritos no primeiro capítulo do presente relatório.

As atividades desenvolvidas, tal como já referido no capítulo anterior, sustentaram-se nas características da metodologia de investigação-ação, sendo importante salientar as fases do processo que integrou a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Ao longo deste processo esteve sempre evidente a reflexão na ação e sobre a ação, dada a sua transversalidade. Para as atividades supervisionadas a mestranda realizou guiões de pré-observação em ambos os contextos, nos quais justificava a organização da atividade/aula e no contexto do 1.º CEB, para além do plano semanal habitual, também realizava uma planificação mais detalhada da aula.

Deste modo, seguir-se-ão dois subcapítulos, sendo o primeiro destinado ao contexto de Educação Pré-Escolar e o segundo ao contexto do Ensino do 1.º CEB. Estes serão organizados de forma similar, iniciando-se pela análise da observação das necessidades evidenciadas pelas crianças e pelos alunos, seguida da descrição das atividades com as respetivas justificações pedagógicas e terminando com as aprendizagens profissionais conseguidas e o impacto das mesmas no grupo de crianças ou na turma.

## **1. Educação Pré-Escolar**

O subcapítulo que se segue pretende plasmar as experiências vivenciadas e as competências adquiridas pela mestranda ao longo da PPS na Educação Pré-Escolar, evidenciando as aprendizagens proporcionadas às crianças do grupo no qual decorreu o estágio.

A primeira semana de prática pedagógica teve como objetivo observar o grupo de crianças e a instituição, para que as mestrandas pudessem conhecer, o mais aprofundado possível, características associadas a interesses e necessidades mais evidentes das crianças, bem como, as suas rotinas e o meio no qual se inserem. Revelou-se, também, muito importante a observação da instituição, do seu funcionamento e dos seus recursos, na medida em que permitiu o conhecimento do sistema público, bem como, alguns dos seus aspetos administrativos e burocráticos. Neste seguimento, o educador enquanto investigador deve conhecer o espaço educativo, interrogando-se sobre o que o rodeia “para poder intervir no real de modo fundamentado” (Estrela, 1994, p.26). Os registos das observações são referidos no *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância* como a base para o desenvolvimento das planificações, uma vez que as competências e os conhecimentos que as crianças já têm, são basilares para as novas aprendizagens (DL n.º 241/2001). As notas de campo da mestranda revelaram-se essenciais para a caracterização do ambiente educativo, do capítulo anterior, para a perceção do desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente para o desenvolvimento das planificações semanais em colaboração com a educadora cooperante e com o par pedagógico. A observação foi também apoiada em documentos facilitados pela educadora cooperante como o projeto educativo do agrupamento e do grupo.

A reflexão sobre as observações da prática foi fulcral, tal como já foi mencionado, e apresentou-se sobre a forma de narrativas de reflexão semanal,

nas quais a mestranda refletiu sobre as interações e os acontecimentos dos três dias de prática pedagógica. Com o intuito de complementar estas reflexões, recorreu-se a notas de campo e ao registo fotográfico, ilustrando melhor as análises sobre as situações educativas, tendo sempre em conta a investigação, teórica e prática, contínua, essencial à fundamentação (Bogdan & Biklen, 2013).

No que diz respeito às planificações semanais, estas não eram familiares para a mestranda, uma vez que na Licenciatura em Educação Básica apenas tinham sido fornecidos alguns exemplares de planificações diárias e como tal, o apoio da educadora cooperante e do professor supervisor foram cruciais para o desenvolvimento das mesmas, nomeadamente na organização e definição dos objetivos. As planificações semanais, apesar de refletidas e fundamentadas, eram flexíveis, permitindo, assim, a sua alteração de acordo com o que emergia da observação. Tendo em conta o contexto socioeconómico envolvente e o ambiente familiar das crianças, era frequente a necessidade de alteração da planificação, dados os interesses evidenciados pelo grupo no momento da ação. Neste seguimento, a reflexão era novamente importante para a tomada de consciência das alterações e justificação das mesmas.

O grupo de crianças era bastante heterogéneo, tal como já foi analisado no segundo capítulo do presente relatório, nomeadamente no que diz respeito às faixas etárias. E, como tal, a mestranda procurou sempre a inclusão de todas as crianças nas atividades, alterando, sempre que necessário, o grau de dificuldade das mesmas. Deste modo, as crianças tinham um interesse maior nas brincadeiras de “faz-de-conta”, uma vez que todas podiam participar e evidenciar os seus conhecimentos, independentemente da idade.

A sala de atividades tinha como tema de projeto “Era uma vez... um livro”, sendo que a educadora cooperante o definiu, no ano letivo anterior, com base nas dificuldades e necessidades observadas nas crianças, na manipulação dos livros e no respeito pelos mesmos. Deste modo, as crianças raramente escolhiam

a área da biblioteca nos tempos de atividades livres, sendo necessária a sua dinamização e a estimulação para desenvolverem o gosto pelos livros.

Uma das primeiras atividades implementadas pela mestranda decorreu do interesse das crianças, por observação em outras atividades realizadas anteriormente pela educadora cooperante, resultando na primeira planificação semanal. A exploração do livro “Elmer e o arco-íris” de David McKee e a criação de uma história alusiva à primavera decorreram na primeira semana de prática pedagógica, e sendo Elmer um elefante aos quadrados com diversas cores, todas as crianças demonstraram um grande interesse pelo seu aspeto visual. Neste seguimento, foi explorada a forma geométrica pela qual o elefante, apresentado na capa do livro, era constituído levando à exploração do Domínio da Matemática, pelo que tiveram a oportunidade de pintar e recortar o seu próprio Elmer, articulando com a Área de Expressão Plástica. Enquanto algumas crianças terminavam o seu Elmer, a mestranda sugeriu outra atividade para os que tinham já terminado, construindo um arco-íris com pequenas bolas de papel crepe. Seguidamente, no decorrer da leitura do livro, foi abordada a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Área da Formação Pessoal e Social, através da problematização dos acontecimentos e da interpretação dos mesmos, levando, também, à abordagem de outras espécies de animais.

No decorrer desta atividade, as crianças revelaram um grande interesse em ter um animal na sala de atividades para que pudessem tomar conta dele e vê-lo a crescer, promovendo a responsabilidade, cooperação e coordenação do grupo. Após alguns diálogos com a educadora cooperante e com o grupo, foi possível a concretização desta ideia, com uma tartaruga. Deste modo, as mestradas realizaram a planificação semanal em torno da tartaruga, que permitiu a dinamização de diversas atividades e, conseqüentemente, o desenvolvimento de diversas competências do grupo, nomeadamente, a distinção entre animais selvagens, animais de estimação e animais domésticos. Como modo de consolidação de conhecimentos as crianças construíram um cartaz, com o auxílio

da mestranda, com três setores: um para os animais selvagens, um para os animais domésticos e outro para os animais de estimação. Deste modo, as crianças tinham algumas figuras de animais, ilustradas por si, que foram colocando no setor correspondente.

Neste sentido, as crianças sentiram a necessidade de atribuir um nome à tartaruga, procedendo-se, assim, a uma votação para a eleição democrática, após a sugestão de alguns nomes.

Posteriormente, as crianças sentiram a necessidade de organizar as tarefas para a alimentação da tartaruga e limpeza do seu aquário, de modo, a que todas participassem nas mesmas democraticamente. Inspiradas em atividades realizadas anteriormente do âmbito da organização da sala, sugeriram a realização de uma tabela de distribuição de tarefas (semelhante à utilizada na distribuição das crianças pelas diversas áreas da sala de atividades) e sob orientação e supervisão da mestranda foi concebida a mesma. As crianças observando os modelos de tabelas existentes na sala, rapidamente definiram a sua estrutura e o seu modo de utilização. Este tipo de atividades é importante, na medida em que, as crianças participam na elaboração de normas e regras para a promoção de uma vida democrática e responsável (ME/DEB, 1997).

No âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a mestranda promoveu, tal como já foi mencionado, a criação de uma história alusiva à estação do ano emergente, a primavera. A educadora cooperante já havia referido que tal atividade era recorrente e que o grupo era estimulado nesse sentido, no entanto a mestranda observou que nem todas as crianças participavam, ou que a sua participação era desorganizada. Deste modo, foi necessária a implementação de outras estratégias para a superação das necessidades evidenciadas. Inicialmente, o grupo reuniu-se na área de acolhimento, sentados no tapete, em roda, e a mestranda questionou o que era necessário para iniciar a criação uma história, ao que as crianças foram respondendo segundo a organização sugerida, na qual cada um tinha que

respeitar a sua vez e as intervenções dos amigos, para que todos pudessem sugerir as suas ideias. As crianças que demonstravam maior dificuldade em participar eram estimuladas pela mestranda com questões orientadoras, para que sentissem apoio e valorização das suas ideias, integrando-as na atividade. Ao longo da atividade surgiram alguns conflitos, uma vez que cada um queria que a sua ideia fosse registada na história, mas nem sempre foi possível. Por tal, a mestranda sugeriu que cada um fosse completando a ideia do colega anterior, de forma a dar continuidade à história, sem ignorar ou rejeitar a mesma. Esta estratégia fez com que as crianças cooperassem entre si, sendo as próprias a chamar à atenção quando algum amigo não respeitava alguma ideia.

A mestranda foi registando a história para que as crianças a pudessem ler, explorar ou reinventar mais tarde, uma vez que “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (ME/DEB, 1997, p.69). Este registo é importante pois demonstra a relevância e utilidade da escrita do adulto, sendo também útil para a divulgação e partilha, com a restante comunidade escolar, da atividade realizada na sala de atividades (ME/DEB, 1997). Deste modo, no final foi registada em formato digital e impressa para a afixação no corredor da escola.

Nesta atividade também foram explorados alguns conceitos da Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, no que diz respeito às características do meio, típicas na primavera. No entanto, sendo uma atividade da qual emergiram diversos tópicos de interesse, relacionados com a natureza, promoveu, também, a articulação com outras áreas de conteúdo. Após escutarem as frases que a mestranda tinha escrito, algumas crianças notavam a repetição desnecessária do sujeito e sugeriam a fusão das mesmas utilizando conjunções. Deste modo, no que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi possível estimular o desenvolvimento de frases complexas através das frases simples que as crianças iam sugerindo.

A continuidade da criação da história envolveu o Domínio das Expressões em atividades posteriores, para a criação de um painel alusivo à primavera com materiais e técnicas sugeridas pelas crianças e para a ilustração da mesma. Estas atividades foram planeadas, na semana anterior para que fosse possível a sua integração no plano semanal, com as crianças permitindo “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME/DEB, 1997, p.26).

A atividade com maior impacto no quinto plano semanal, constituiu uma supervisão e como tal a mestranda construiu alguns instrumentos como o guião de pré-observação.

A leitura de livros era frequente na sala de atividades, e o grupo demonstrava maior interesse pelos animais selvagens. Partindo, assim, dos interesses e das aprendizagens evidenciadas pelas crianças foi, posteriormente, selecionado um livro que fosse ao encontro das expectativas do grupo.

O livro selecionado pela mestranda foi “Hipólito, o filantropo” de Eric Many, para a consolidação de conhecimentos relativos aos animais selvagens e desenvolvimento de conhecimentos na área da formação pessoal e social, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e na área de expressão dramática. Esta última área “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (ME/DEB, 1997, p.59). Deste modo, o educador tem como função promover condições para que a criança, progressivamente, consiga exprimir-se e desempenhar diferentes papéis de histórias já conhecidas ou inventadas, estimulando a criatividade e a capacidade de interpretação de personagens. No jogo dramático a criança usa a sua imaginação para fazer-de-conta e improvisa mediante o contexto ou a situação que está a decorrer, tornando a atividade fluída, flexível e rica em diálogos complexos (Hohmann & Weikart, 2011). Na educação pré-escolar, tal como se

encontra mencionado nas OCEPE o jogo dramático é importante, nomeadamente, no desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal (ME/DEB, 1997).

Após algumas observações, foi possível constatar que a exploração dos livros consistia, habitualmente, na sua leitura integral e quando era solicitado às crianças uma atividade de dramatização, demonstravam desagrado e falta de confiança. Deste modo, foi sentida a necessidade de ultrapassar e superar esta necessidade, através da dinamização de uma dramatização iniciada pelos adultos, para que as crianças se sentissem mais confortáveis. Ao longo das semanas foi possível observar, também, a utilização, por parte das crianças, de algum vocabulário, do qual desconheciam o verdadeiro significado e, conseqüentemente, a aplicação do mesmo de modo desadequado.

A atividade proposta consistiu, assim, numa dramatização da história supramencionada, cujas personagens são cinco animais selvagens: hipopótamo, tartaruga, leão, rato e elefante. A atividade implicou a colaboração da educadora cooperante, do par pedagógico, da assistente operacional e da assistente técnica, em que cada uma interpretou uma personagem da história. Para tal, a mestranda realizou cinco máscaras, ilustrando cada animal, permitindo que as crianças identificassem quem estava a interpretar cada personagem.

Este momento decorreu na biblioteca da escola, uma vez que, é parte integrante da instituição e deve ser utilizada como um prolongamento da sala de atividades. Tal como é referido nas OCEPE, é importante a frequência e contacto com este espaço em idade pré-escolar para que as crianças compreendam a sua utilização como local de recreio e cultura (ME/DEB, 1997). A biblioteca tinha um espaço de convívio com alguns sofás, no qual foi dramatizada a história. No entanto, não existia lugares suficientes para todas as crianças, e para que tivessem uma melhor perceção e visualização, as crianças ficaram sentadas no tapete, organizadas em três filas. Esta organização permitiu que todas as crianças assistissem e participassem confortavelmente na dramatização, tendo esta sido

uma replicação da história, incluindo algumas adaptações e improvisos. O objetivo central era transmitir de outro modo a mensagem implícita, incluindo as crianças na interação com as personagens, dando-lhes voz e a oportunidade de expressarem os seus sentimentos e as suas ideias. Deste modo, a atividade consistiu numa recriação da história com a participação ativa do grupo, bem como, da equipa educativa. Este envolvimento vai ao encontro da "pedagogia das relações" preconizada pela abordagem de *Reggio Emilia*, na qual todos fazem parte do processo educativo (Lino, 2012). No final da dramatização era pretendido que as crianças fossem capazes de comentar o que viram, ouviram ou sentiram, justificando e interpretando os comentários realizados pelos outros, de forma a dar voz ao seu pensamento.

Posteriormente, e no seguimento desta atividade, as crianças realizaram um registo, em forma de desenho, sobre a história, incluindo as personagens com as quais se identificaram mais e algum momento que considerassem que merecia o devido destaque. Esta atividade decorreu no mesmo espaço, mas numa área de trabalho onde existiam mesas circulares e cadeiras adequadas e funcionais. Enquanto as crianças faziam os seus desenhos, a mestranda circulava pelo espaço e ia questionando sobre o que tinham representado até ao momento. Inicialmente, algumas crianças demonstraram algum receio que os adultos vissem as suas produções e realizassem questões sobre as mesmas e, como tal, a mestranda pediu que partilhassem com as crianças das suas mesas o que estavam a representar e justificassem a sua escolha. Deste modo, foi possível constatar que algumas não registavam a personagem da história, mas sim a pessoa que a tinha interpretado. No entanto, durante a dramatização encaravam as personagens como os animais da história, assumindo os seus nomes fictícios e espécies. Esta estratégia fez com que as crianças ficassem mais à vontade com as suas produções e facilitou a intervenção da mestranda com algumas questões sobre as mesmas, sendo que estas são também uma forma de escrita e aliando a expressão à comunicação pode ser criada uma nova história (ME/DEB, 1997).

Normalmente, duas crianças do grupo da educação pré-escolar tinham baixa autoconfiança e como tal, durante os registos não gostavam de mostrar nem partilhar com as outras crianças as suas produções, escondendo ou tapando com os braços quando alguém se aproximava delas. Na atividade do registo da história, estas crianças revelaram maior confiança e trocaram ideias e opiniões com os amigos que partilhavam a sua mesa, demonstrando uma evolução na área da formação pessoal e social, permitindo que os adultos se aproximassem durante a realização da tarefa. A mestranda procurava não invadir o espaço das crianças para que pudessem usufruir deste e do seu tempo na realização da tarefa. Assim sendo, “a relação que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (ME/DEB, 1997, p.35). No final, os registos foram arquivados nos portefólios de cada criança, como era habitual com todas as suas produções, para que as pudessem rever sempre que desejassem. As máscaras utilizadas na dramatização foram colocadas na sala de atividades para que o grupo as pudesse explorar nas suas brincadeiras, tendo resultado em novos jogos dramáticos improvisados.

No que diz respeito à organização temporal, respeitando os ritmos de cada criança, a mestranda procurou gerir o tempo para que estivessem sempre ativas, permitindo que as que iam terminando a atividade fossem à casa de banho para a rotina habitual de higiene pessoal antes do almoço, organizando-se no comboio para se dirigirem para a cantina, respeitando as regras estabelecidas pela educadora cooperante. A educação pré-escolar permite uma maior flexibilidade na gestão do tempo, promovendo também uma maior autonomia nas crianças.

A atividade de dramatização promoveu interações relevantes para as crianças, pois, tal como é referido nas OCEPE, “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.49).

Na décima semana de prática pedagógica, e após a análise dos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças, foi possível constatar que existiam algumas dúvidas e curiosidades sobre os cinco sentidos. Assim sendo, as mestrandas, juntamente com a educadora cooperante, acharam pertinente a abordagem a estes conteúdos. Deste modo, durante a planificação das seguintes semanas foi tida em conta a articulação de conteúdos, abrangendo várias áreas e domínios, não restringindo à Área do Conhecimento do Mundo. Estas planificações foram realizadas em conjunto com a educadora cooperante e o par pedagógico, pelo que algumas atividades foram orientadas pela mestranda e outras pela mestranda Sara Barbosa.

O primeiro sentido explorado pela mestranda foi a audição, tendo planificado duas atividades para a sua exploração, nas quais o grupo experienciou os órgãos associados a este mesmo sentido de diversas formas. Neste seguimento, o seguinte sentido a abordar foi o tato, sobre o qual as crianças tinham menos conhecimentos do que os anteriores. O diálogo inicial baseou-se na relação dos sentidos da audição e do paladar com os órgãos do corpo e no levantamento dos conhecimentos prévios sobre o sentido do tato. As crianças demonstraram ter conhecimentos sobre o órgão responsável, a pele, mas desconheciam o sentido que lhe era associado.

A atividade inicial foi articulada com expressão dramática, na qual uma criança estava vendada e procurava descobrir quem era a outra pessoa que estava à sua frente, recorrendo ao tato. Neste seguimento, é relevante salientar que “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando conhecimento, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.58). Deste modo, as crianças procuravam reconhecer o corpo da outra, evocando características físicas, como o comprimento e forma do cabelo ou a sua altura, recebendo algumas pistas dos restantes colegas quando necessário. Esta dinamização fez com que algumas

crianças colocassem questões sobre a importância do tato para as pessoas invisuais, surgindo um diálogo sobre esta incapacidade e algumas das suas características como a forma de escrita e leitura em *braille*. Assim, através da curiosidade natural das crianças foram explorados outros conceitos que não tinham sido planeados, mas que se mostraram bastante pertinentes. Tal como consta no *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*, o profissional de educação deve realizar uma planificação flexível de modo a modifica-la sempre que necessário (DL n.º 241/2001).

A segunda atividade deste mesmo sentido, o tato, denominou-se “caixa das sensações”. Esta caixa realizada pela mestranda continha diversos objetos no seu interior com diferentes texturas, e tinha um orifício onde as crianças podiam colocar a mão e retirar um objeto ou material. Inicialmente, as crianças estavam com algum receio do que poderia estar dentro da caixa e mostravam-se hesitantes na sua exploração. “As crianças podem ser ajudadas a ultrapassar os medos através da dessensibilização sistemática, a exposição gradual ao objecto ou situação de medo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.380) e, como tal, após um esclarecimento da mestranda evidenciando que estavam apenas objetos e materiais, como algodão, giz, palha de aço, molas de roupa, clips, entre outros, as crianças ficaram mais tranquilas e confiantes. Cada criança colocava a mão dentro da caixa, agarrava um objeto ou material, tentava identificá-lo e retirava-o para confirmar a sua natureza. Deste modo, o reconhecimento e identificação de “objetos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais (...) é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 482). Neste sentido, a mestranda permitiu que explorassem esta caixa durante mais tempo do que aquele que estava planificado, acrescentando um carácter lúdico através do prazer pela aprendizagem (ME/DEB, 1997). A atividade teve um desenvolvimento positivo, na qual as crianças demonstraram curiosidade e perspicácia. Este recurso foi disponibilizado para a sala de atividades, para que as crianças o pudessem

utilizar nas suas brincadeiras espontâneas, acrescentando novos objetos e materiais ou retirando os existentes, sempre que desejassem.

## **2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O presente subcapítulo seguirá a organização do anterior, pelo que, será realizada uma descrição e análise das atividades, seguida de uma reflexão e das respetivas justificações das opções metodológicas. Na valência do 1.º CEB existem documentos preconizados pela tutela distintos da Educação Pré-Escolar, nomeadamente Programas e Metas Curriculares que serão referidos sempre que se considere importante para a contextualização das atividades.

A mestranda, no que diz respeito à ação neste ciclo, tinha tido, até então, pouco contacto e tinha realizado apenas algumas intervenções de apoio ao docente titular como recolha ou distribuição de materiais, pequenas explicações individuais e atividades extracurriculares. Deste modo, este contexto exigiu uma investigação teórica mais holística para que a mestranda pudesse realizar uma *práxis* responsável e consciente, de modo a proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Destacou-se também a necessidade de construção de grelhas de avaliação formativa para as diversas disciplinas, com o intuito de compreender a evolução dos alunos ao longo do tempo de intervenção pedagógica.

As primeiras semanas de estágio destinaram-se exclusivamente à observação participante do ambiente educativo, isto é, a mestranda e o seu par pedagógico observaram as rotinas, a organização e gestão do currículo pelo professor da turma, as interações, os recursos físicos, materiais e humanos e as dinâmicas existentes, com o auxílio de uma grelha de observação construída pelo par pedagógico e, simultaneamente, participavam nas atividades sempre que era solicitado ou pertinente. Este tipo de observação está intimamente ligado à observação naturalista, na medida em que a mesma é realizada no meio natural

dos intervenientes e ao mesmo tempo os observadores podem participar nas suas rotinas (Estrela, 1994). Ao longo deste tempo foi possível realizar uma avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos gerais da turma. O professor titular da turma foi apoiando as mestrandas, dando algumas informações mais específicas sobre o nível de desenvolvimento de cada aluno, bem como as suas maiores dificuldades e os seus maiores interesses. Estes diálogos iniciais sobre as rotinas e atividades de preferência dos alunos foram essenciais para a planificação das primeiras atividades das mestrandas.

Tal como mencionado no segundo capítulo do presente relatório, a turma na qual a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica tinha alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, alguns já sinalizados com NEE e outros em processo de análise. Por outro lado, a turma tinha também alunos com um raciocínio mais desenvolvido em relação à maioria, o que fez com que a mestranda, inicialmente, tivesse algumas dificuldades na organização das atividades para que fossem estimulantes para toda a turma.

A primeira intervenção da mestranda ocorreu na terceira semana de prática pedagógica e teve como principais objetivos compreender a reação dos alunos, o seu nível de participação, bem como o respeito pelas regras de sala de aula quando implementadas por outro adulto que não o professor titular. Estes objetivos foram estabelecidos no seguimento de algumas conversas com o orientador cooperante sobre os possíveis comportamentos de cada aluno na primeira intervenção. A atividade planificada teve como eixo central o conto “Zbirigidófilo” de Pitum Keil do Amaral e com tarefas pouco complexas para que todos pudessem participar, mas estimulantes para que nenhum aluno ficasse desmotivado. Deste modo, ao longo da atividade cada aluno pôde definir o grau de dificuldade que considerava mais desafiante para a sua execução e, tal como preconiza o *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico*, o docente deve organizar, desenvolver e avaliar “o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em

conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL n.º 241/2001, anexo n.º 2).

Inicialmente, a mestranda propôs aos alunos que encontrassem um significado para a palavra *zbirigidófilo* mas os alunos disseram, imediatamente, que desconheciam a mesma. Posto isto, foram colocadas algumas questões que despoletaram a imaginação dos alunos, chegando a alguns possíveis significados que registaram nos seus cadernos de português e partilharam com os colegas, justificando as suas ideias. A justificação das opções ou opiniões é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e consta nas *Metas Curriculares de Português*, no domínio da oralidade.

Seguidamente, a mestranda fez uma leitura do conto, realizando algumas pausas ao longo do mesmo para colocar questões de opinião sobre o que achavam que iria acontecer posteriormente, sendo que, neste momento as crianças ainda não tinham acesso ao texto escrito. A mestranda optou pela estratégia anteriormente referida para que os alunos prestassem uma maior atenção à leitura, sem se preocuparem com a decodificação do texto e para que desfrutassem do momento com prazer, apreendendo o sentido global do conto (Sim-Sim, 2007).

Posteriormente, a mestranda facilitou o conto aos alunos para que o pudessem reler em silêncio e, simultaneamente, sublinhar as palavras das quais desconheciam o significado. Ao aluno invisual foi disponibilizado o mesmo texto em *braille* para que pudesse acompanhar a atividade. A segunda leitura teve como objetivo a consolidação da compreensão do texto. Os alunos tiveram a oportunidade de consultar o dicionário para procurarem o significado das palavras anteriormente sublinhadas. “A identificação do significado da palavra escrita é o núcleo seminal da leitura e quanto maior riqueza lexical, maior velocidade na capacidade da análise interna de palavras desconhecidas e, portanto, melhor compreensão da leitura.” (idem, p.9)

A tarefa que se seguiu destinou-se à análise da história em grande grupo, na qual os alunos foram realizando algumas interpretações, com o auxílio da mestranda sempre que necessário, utilizando algumas questões orientadoras. Neste momento, os alunos começaram por querer falar ao mesmo tempo, não respeitando a regra de sala de aula, mas assim que a mestranda alertou para este facto, iniciaram a colocação do dedo no ar e aguardaram que lhes fosse concedida a vez para falar.

Articulando a disciplina de português com a área de expressão plástica, a mestranda sugeriu aos alunos que realizassem um desenho do *zbirigidófilo* segundo as características enunciadas no texto, sendo que poderiam acrescentar outras desde que as justificassem devidamente. Nesta tarefa, as crianças tinham que fazer uso das suas competências artísticas mas também linguísticas, apesar de considerarem que a mesma era apenas do âmbito de expressão plástica. Os alunos quando realizavam atividades que envolvessem as expressões artísticas e físico-motoras demonstravam um maior empenho, pois consideravam-nas mais lúdicas, o que fez com que a mestranda, frequentemente, optasse pela articulação destas com as restantes disciplinas. No final das produções, respeitando o ritmo individual dos alunos, era proposto que inventassem outro nome para os seus *zbirigidófilos*, enquanto alguns terminavam os desenhos, para posteriormente, apresentarem à turma.

O aluno invisual teve a oportunidade de realizar esta tarefa de um modo sensorial, ou seja, foi-lhe fornecida uma lata com um boneco de peluche e diversos materiais com diferentes texturas, sendo que, o aluno deveria escolher quais as texturas que mais se adequavam ao seu *zbirigidófilo* e justificar essas mesmas opções. Esta tarefa entusiasmou bastante o aluno e ao longo das semanas ia questionando as mestrandas e o professor titular onde se encontrava a sua lata para verificar se o seu *zbirigidófilo* ainda se encontrava lá.

No final da atividade, as produções foram afixadas num *placard* da sala de aula juntamente com o texto e o título do mesmo, estando este último também transcrito em *braille*.

Na planificação da quarta semana de intervenção pedagógica a mestranda lecionou uma aula observada pela Professora Supervisora Lucie Oliveira, da qual se desencadearam outras aulas, dado o interesse e motivação demonstrado pelos alunos. Para esta aula a mestranda construiu alguns instrumentos, nomeadamente, uma planificação mais detalhada da atividade e um guião de pré-observação.

A aula, no âmbito da disciplina de português, teve como enfoque os domínios da oralidade e da educação literária e foi suportada, essencialmente, por três recursos: o *software Google Earth*, o livro digital “Madeira, terra à vista” e a canção “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”. Estes dois últimos recursos estão disponibilizados *online*, em <http://cvc.instituto-camoes.pt>, pelo *Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.*, nomeadamente, no *Centro Virtual Camões*, inseridos numa coleção denominada “A aventura dos descobrimentos”. Esta coleção dispõe de diversos livros relacionados com o tema supramencionado. A utilização do primeiro recurso tinha como objetivo ser uma atividade de motivação e tal foi concretizado e visível no entusiasmo demonstrado pelos alunos.

Tal como referido no *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico*, é fundamental que o professor tenha em conta “... os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar...” (DL nº 241/2001, anexo n.º 2). Assim sendo, neste momento foram recolhidos alguns conhecimentos prévios sobre o arquipélago da Madeira, nomeadamente, a sua localização, no *software Google Earth*. A atividade permitiu a captação da atenção dos alunos e despertou curiosidade pelo tema a abordar. O aluno invisuál tinha consigo um mapa em *braille*, no qual teve que executar a mesma tarefa,

com o auxílio do par pedagógico da mestranda. Após esta introdução foi fornecido a cada aluno uma ficha de registo na qual tinham que rodear no mapa os arquipélagos da Madeira e dos Açores e Portugal Continental.

Seguidamente, foi introduzido o livro digital e tendo a mestranda observado que alguns alunos não conheciam este formato, foi realizada uma breve explicação e um levantamento dos elementos paratextuais. Iniciou-se, assim, a escuta da narração do livro e para que esta fosse ativa, os alunos, na mesma ficha de registo, tinham que anotar algumas palavras-chave da história, pois, tal como consta nos descritores de desempenho das *Metas Curriculares de Português*, o aluno deve ser capaz de “identificar ideias-chave de um texto ouvido” (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.58). Seguidamente, foram recolhidas as palavras e registadas no quadro, com o intuito de todos terem acesso a uma maior diversidade das mesmas.

Na brochura “As implicações das TIC no ensino da língua” são apresentadas algumas sugestões e pretende-se que o professor tire “...partido das potencialidades que as novas ferramentas trazem para a comunicação na sala de aula e para as aprendizagens...” (Tavares & Barbeiro, 2011, p.8). A utilização de um recurso diferente proporcionou uma nova experiência para os alunos e o interesse demonstrado foi evidente, uma vez que no final da escuta da história, os alunos, já a queriam ouvir novamente.

Posteriormente foi entregue uma nova ficha que continha três questões de interpretação e um exercício de palavras cruzadas, sendo que o aluno invisual tinha a mesma em *braille*. A mestranda ao longo do estágio observou que os alunos revelavam um grande interesse por exercícios do tipo das palavras cruzadas e como tal, apesar de este ser o último da ficha, foi o primeiro a ser realizado pela maioria dos alunos. Quando iniciaram a resolução das questões de interpretação alguns já não se lembravam dos pormenores da história, uma vez que esta é muito rica em acontecimentos. A mestranda concedeu algum tempo para que os alunos se tentassem recordar do que tinham escutado e

seguidamente repetiu a audição para que pudessem completar a ficha. Após a segunda escuta da história a turma já estava um pouco agitada e como tal, a mestranda optou por avançar com o último recurso para a atividade final, indicando a finalização da ficha para trabalho de casa, já que poderiam ter acesso à história na internet.

Inicialmente foram distribuídos os manuais de português, nos quais constava o texto da letra da música “Vamos cantar! Madeira, terra à vista”, para que as crianças pudessem realizar uma primeira leitura em silêncio enquanto eram recolhidas as fichas dos alunos que as tinham finalizado. O poema da canção ia ao encontro do tema anteriormente abordado e, tal facto, auxiliou a compreensão da leitura, sendo o objetivo desta “usufruir do prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica” (Sim-Sim, 2007, p.13).

O recurso musical utilizado foi ao encontro dos interesses dos alunos, uma vez que se inseria no género *Hip Hop*. Durante a audição da canção as crianças acompanhavam a letra, iam cantando em voz baixa e marcando o ritmo, demonstrando grande empenho e auxiliando os alunos no estabelecimento de elos afetivos com a poesia (idem).

A atividade final consistiu na realização de dois exercícios de interpretação do manual de português, que não exigiam a escrita de respostas muito extensas, visto que, no final das aulas e quando se aproximava a hora de intervalo, os alunos começavam a ficar mais cansados e com menor capacidade de concentração. No entanto, estes exercícios tinham vocabulário específico que as crianças desconheciam e como tal, a mestranda, explicou o significado das palavras e pediu que registassem o mesmo por cima da tabela onde se encontravam. No final, a mestranda verificou que todos os alunos se envolveram e, como tal, as suas participações orais foram adequadas e pertinentes, bem como, a resolução dos exercícios cuja correção foi realizada posteriormente, de forma individual. Neste seguimento, a mestranda após o término da aula,

preencheu uma grelha de avaliação formativa para que conseguisse compreender melhor a evolução dos alunos.

Na semana que se seguiu, a mestranda iniciou a abordagem ao *Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições*, no âmbito da disciplina de estudo do meio, tal como consta na planificação semanal, sendo que a temática já tinha sido abordada na atividade anteriormente analisada. Dada a recetividade e o entusiasmo demonstrados pelos alunos com o recurso utilizado do *Centro Virtual Camões*, a mestranda optou por integrá-lo também na seguinte abordagem, pontualmente, para que não se tornasse demasiado expectável e previsível para os alunos.

O início ao tema “O Passado Nacional” inserido no programa de estudo do meio foi abordado pelo professor titular da turma, nomeadamente, no que diz respeito à 1.<sup>a</sup> dinastia. Sendo este um tema de grande interesse dos alunos, a mestranda deu continuidade à sua abordagem partindo do levantamento dos conhecimentos que tinham sobre o mesmo e estimulando-os para que os relacionassem entre si, com o apoio de um recurso em *PowerPoint* realizado pela mestranda.

No decorrer das aulas de Estudo do Meio, os alunos foram registando todas as datas e os respetivos acontecimentos mais relevantes do país, situando-os na época da história em questão. A curiosidade dos alunos incentivou-os a uma maior pesquisa sobre os factos fazendo-os procurar em casa, com os familiares, mais detalhes e acontecimentos. Ao longo das semanas levaram para a escola as suas descobertas e partilharam-nas com a turma. A família é essencial, na medida em que, “os pais influenciam também a realização escolar através das formas como motivam as crianças e das atitudes que transmitem, que podem, por sua vez, ser influenciadas pela cultura e estatuto socioeconómico” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.447).

Neste seguimento, após alguns diálogos com os alunos, o professor cooperante e o par pedagógico surgiu a ideia de realizar um friso cronológico,

com base nas suas investigações, para a consolidação das aprendizagens, dando origem a um miniprojecto. Os alunos aceitaram a proposta com agrado e empenho, iniciando-se assim a planificação do mesmo. A primeira etapa consistiu na seleção dos acontecimentos que iriam constar no friso cronológico, através dos registos realizados no caderno diário, das referências do manual escolar de Estudo do Meio, das pesquisas realizadas autonomamente e das informações obtidas no *Centro Virtual Camões*. Os alunos, com o auxílio das mestrandas, organizaram cronologicamente os factos históricos previamente seleccionados e enquanto refletiam sobre alguma questão, pediam à mestrandas para colocar uma das músicas da coleção “A aventura dos descobrimentos”. Os alunos consideravam as canções inspiradoras, o que os acalmava e promovia a concentração.

Seguidamente, interligando a atividade com a área da Expressão Plástica, iniciou-se a seleção dos materiais a utilizar na realização do friso. Tendo em conta que seria para afixar na sala, as crianças elegeram a cartolina como o material de suporte mais resistente e adequado para a tarefa. As imagens, posteriormente coladas no friso, foram impressas em folhas de impressão e recortadas pelos alunos, ajustando o tamanho destas à área disponível.

Os alunos, numa etapa posterior, tiveram a oportunidade de pôr em prática conteúdos recentes abordados na área da Matemática, como a divisão de uma unidade em várias partes exatas. Assim, exploraram diferentes formas de dividir o friso para a exposição dos vários acontecimentos. Este procedimento começou pela divisão das cartolinas em duas partes, posteriormente foram unidas em linha reta e os alunos voltaram a realizar medições, desta vez para dividir as cartolinas em partes iguais, tendo em consideração que cada espaço tinha a representação de 10 anos. Confrontando as datas que iriam constar no friso com os espaços obtidos, os alunos foram marcando as suas posições, com o auxílio das mestrandas.

A quarta etapa destinou-se à pesquisa de imagens para a ilustração dos factos. Inicialmente os alunos queriam colocar apenas ilustrações de reis, mas posteriormente perceberam que o friso iria ficar com alguns espaços em branco e decidiram acrescentar mais imagens alusivas a outros factos marcantes de cada época. As ilustrações foram recortadas, identificadas e dispostas segundo a ordem cronológica.

Enquanto iniciavam a escrita dos factos no friso cronológico, os alunos aperceberam-se que ainda não tinham pensado numa forma clara de associar as imagens e as suas legendas às respetivas datas. Após algumas propostas concluíram que a melhor hipótese seria associar a legenda das imagens e a escrita das datas recorrendo à mesma cor, sendo que cada data e respetiva legenda teria uma cor predefinida.

Este projeto de turma revelou-se muito importante para a turma, visto que promoveu a cooperação e colaboração, desenvolveu métodos de trabalho em grande grupo e proporcionou a aquisição de novos conhecimentos através da dedicação e empenho que atribuíram às suas pesquisas. Tal como Roldão (2007, p.27) defende “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”.

Em suma, o projeto do friso cronológico sendo um trabalho de turma exigiu que os alunos valorizassem o trabalho colaborativo e primassem por uma interação que passou pela partilha de interesses e de vivências ou acontecimentos; pela procura de soluções para determinados problemas; pela análise das situações e problemas, procurando compreender as causas, as consequências, as estratégias e as possíveis alternativas.

## **REFLEXÃO FINAL**

Todo o processo de ensino e aprendizagem, ao longo desta etapa, constituiu um importante instrumento para a formação pessoal e, principalmente, para a formação profissional. A formação inicial em Licenciatura em Educação Básica forneceu à mestranda bases teóricas e legais fundamentais, nas diversas áreas de conhecimento. Esta etapa inicial era dedicada aos três níveis de ensino, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º CEB e Ensino do 2.º CEB, e como tal, tinha uma abordagem mais abrangente em relação ao Mestrado, o que impediu o aprofundamento de alguns conteúdos. No entanto, o segundo ciclo de estudos permitiu um maior contacto com a prática e proporcionou aprendizagens mais significativas.

Tal como referido na introdução do presente relatório, no que diz respeito às competências propostas nas Fichas das Unidades Curriculares, era fundamental o desenvolvimento e/ou aquisição das mesmas para que a mestranda finalizasse este percurso com sucesso. No que diz respeito à mobilização de saberes, a mestranda considerou essenciais as aulas teórico-práticas e os seminários de PPS, pois estas constituíram momentos de partilha de experiências e dificuldades encontradas na prática, entre os mestrandos e os docentes, resultando em diálogos sobre algumas questões para as quais não existe apenas uma resposta, mas sim uma multiplicidade de respostas que devem ser adequadas ao contexto da prática em questão. É, também, de salientar o desenvolvimento das competências de investigação e pesquisa da mestranda, para dar resposta às questões levantadas, debatidas ou refletidas em aula. Deste modo, foi, também, possível explorar diversas estratégias de ensino para um mesmo conteúdo, ampliando os conhecimentos dos mestrandos no que diz respeito aos métodos e modos de ensino existentes, bem como, a sua aplicação adequada à prática. Para tal, foi necessário o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre as observações realizadas, sendo que as docentes

procuraram sempre inculcar uma postura indagadora e problematizante das questões emergentes da prática, nos mestrandos, facilitando as suas intervenções e decisões em situações mais complexas. Os seminários permitiram, ainda, a tomada de consciência sobre os pressupostos legais da profissão docente, alertando a mestranda para todas as questões éticas e deontológicas da sua ação, bem como, o respeito pelos direitos e deveres das crianças em particular e do ser humano em geral.

Sendo a Educação Pré-Escolar o primeiro nível com o qual as crianças devem ter contacto, este revela-se muito importante para a integração no 1.º CEB e permite o desenvolvimento de competências e de valores essenciais para a sua vida. Por vezes, esta etapa inicial é vista pela família como menos relevante e a mestranda sentiu que nem sempre era valorizada a sua frequência, bem como, as aprendizagens nela desenvolvidas. No entanto, a transição para o 1.º CEB é mais valorizada e merece maior atenção por parte da família, fazendo com que, por vezes, as crianças a considerassem mais importante, encarando-a com uma postura mais responsável.

Inicialmente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB foi para a mestranda bastante atribulado pela quantidade de informações e pelo volume de trabalho, essencialmente autónomo, exigido. No final do 1.º semestre do 1.º ano deste ciclo de ensino o sentimento em relação ao mesmo foi de orgulho e satisfação pela superação das dificuldades com que a mestranda se deparou, enriquecendo tanto a sua autoestima como as suas competências profissionais. Seguidamente, no 2.º semestre, iniciou-se a PPS, que despoletou um enorme sentimento de realização pessoal e permitiu o contacto direto com a futura atividade profissional. Este momento promoveu o desenvolvimento das capacidades de indagação sobre o que era observado no terreno, passando a optar por uma postura mais reflexiva e contribuindo para o autoconhecimento da mestranda. O último semestre deste mestrado foi igualmente gratificante, no

entanto, exigiu um maior esforço para que o sucesso na prática fosse, simultaneamente, gerido com a realização do presente relatório de estágio.

Os saberes adquiridos ao longo de toda a formação permitiram que a mestranda proporcionasse às crianças aprendizagens mais significativas com intencionalidade pedagógica e diversas experiências que resultaram também em momentos de alegria e diversão, enriquecendo as interações e relações entre todos os intervenientes.

É de realçar as oportunidades que as instituições de ensino proporcionaram aos mestrandos para a realização da prática pedagógica. Os orientadores cooperantes das mesmas e a restante equipa educativa, com as suas experiências profissionais e com os seus testemunhos, marcaram e contribuíram também para o desenvolvimento da mestranda e das suas intervenções enquanto futura educadora de infância e professora de 1.º CEB.

O grupo de Educação Pré-Escolar com o qual a mestranda desenvolveu a sua ação pedagógica era desafiante, na medida em que tinha bastantes casos de disfunção familiar e outras questões problemáticas, tornando o dia-a-dia muito imprevisível, pois as crianças nem sempre estavam predispostas a realizar as atividades. Tendo em conta o contexto económico e social envolvente, da instituição, a mestranda adquiriu competências importantes ao nível da relação do educador com a família, bem como, à sua influência no estado de espírito das crianças.

Relativamente, à turma do 1.º CEB, apesar do contexto social e económico ser bastante distinto do anteriormente referido, alguns alunos tinham problemas comportamentais que exigiram da mestranda a aquisição de novas estratégias para a motivação nas aulas. O professor cooperante teve, assim, um papel fundamental na integração do par pedagógico na turma e na planificação das aulas. Posto isto, a tríade (díade de formação e professor cooperante) reunia-se frequentemente para refletir sobre alguns casos e estratégias adequadas para os

mesmos, o que contribuiu para a evolução das mestrandas na intervenção pedagógica.

A díade de formação teve ao longo deste percurso uma grande cumplicidade, uma vez que se conheciam desde a Licenciatura em Educação Básica, fortalecendo não só a sua relação pessoal, como também a sua relação enquanto par pedagógico. Nos momentos de maior tensão, a mestranda contou sempre com o seu apoio e amizade, o que se refletiu na prática pela cooperação e entreajuda de ambas as partes.

Ao longo dos momentos de supervisão revelou-se essencial a intervenção dos professores supervisores, bem como, os seus *feedbacks*, promovendo uma prática mais reflexiva. O apoio e a constante preocupação com a evolução da mestranda contribuíram para uma maior consciencialização das suas dificuldades e superação das mesmas. Neste seguimento, destacam-se as narrativas colaborativas que se revelaram igualmente importantes na reflexão pós-ação, apontando pontos positivos e negativos das intervenções da mestranda.

Em suma, a prática pedagógica em diferentes instituições de ensino, no ponto de vista da mestrandas, é uma mais-valia pois permite o contacto real com diferentes contextos e diferentes equipas educativas, observando diversas perspetivas, ideologias e estratégias de ensino. O presente ano é o último da formação profissional, no entanto, tal como preconiza o DL n.º 240/2001, a área da educação exige uma formação contínua e uma constante atualização dos conhecimentos para uma prática responsável. Deste modo, este é o final de uma etapa e o início de uma vida de experiências e aprendizagens que permitirão o amadurecimento da mestrandas quer a nível pessoal como a nível profissional.

## REFERÊNCIAS

### Bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, V. (2010). *O mediador socio-cultural em contexto escolar: contributos para a compreensão do seu papel social*. (2.<sup>a</sup> edição). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.<sup>a</sup> edição). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, P. & Barbas, M. (2012). Teorias de aprendizagem e t-learning: uma análise histórica da utilização da televisão em educação. In *II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 3715-3732). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4.<sup>a</sup> edição). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5.<sup>a</sup> série (5), 5-12.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Hohmann, M., Banett, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kravtsova, E. (2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. In *Redescobrir Vigotsky – Destacável Revista Noesis* (77), 9-10.
- Lino, D. (2012). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A., *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Edições Asa.
- Morais, C., Miranda, L., Alves, P. & Melaré, D. (2013). Modelos pedagógicos e utilização das TIC no ensino superior. In *Colóquio Luso-Brasileiro de educação à distância e elearning* (3). Lisboa: Universidade Aberta.
- Morales, D. (Coord.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Niza, S. (2012). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Jornal Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.),

- Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). A perspetiva educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. (2.<sup>a</sup> edição). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ponte, J. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas do ProfMat 2003*, 25-39.
- Roldão, M. (1999). Currículo como projeto: O papel das escolas e dos professores. In Roldão, M., & Marques, R. (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: Reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 5.<sup>a</sup> série (35), 5-50.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a conceção construtivista. In Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A., *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições Asa.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação* (10), 13-26.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Asa Editores.

### **Legislação consultada e outros documentos**

Agrupamento de Escolas do Cerco (2013). *Projeto Educativo*. Porto: Edição do autor.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013a). *Projeto Educativo: Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas*. Porto: Edição do autor.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013b). *Regulamento Interno*. Porto: Ministério da Educação e Ciência.

Buesco, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Gestão do currículo na educação pré-escolar - Contributos para a sua operacionalização.

ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – 1.<sup>a</sup> série. Ministério da Educação. Lisboa. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 126 – 1.<sup>a</sup> série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime de autonomia,

administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série.

Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240 – 1.ª

série. Ministério da educação e Ciência. Lisboa. Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201- I série-

A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

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

A. Ministério da Educação. Perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para o educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da República n.º 178 – II série.

Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho. Diário da República n.º 134 – 2.ª

série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. Diário da República n.º 242 – 2.ª

série. Ministério da Educação e Ciência. Calendário de implementação das

Metas Curriculares enquanto documentos de utilização obrigatória por parte dos professores, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos. Despacho n.º 17169/2011, de 23 de setembro. Diário da República n.º 245 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Revogação do currículo nacional do ensino básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares.

Despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. Diário da República n.º 192 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa. Princípios pedagógicos, organizacionais e medidas de segurança a que deve obedecer o equipamento utilizado nos diversos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. Diário da República n.º 185 – 2ª série. Ministério da Educação e Ciência. Regulamentação da avaliação, certificação e efeitos dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos do ensino básico; e das medidas de promoção do sucesso educativo.

Despacho normativo n.º 20/2012, de 25 de setembro. Diário da República n.º 192 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I série-A. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128 – I série. Assembleia da República. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto,

estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166 – 1.ª série. Assembleia da República. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

### **Sitografia**

Estrela, A. (2012). *Educação e instrução*. (Online). Educare. Acedido a 2 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12676>.

Flores, M. (2015). *O ensino é muito mais do que uma atividade técnica*. (Online). Educare. Acedido a 15 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=77203&langid=1>.

Ministério da Educação e Ciência (s.a.). *Projeto Eco-Escolas* (Online). Direcção-Geral da Educação. Acedido a 7 de novembro de 2015, disponível em <http://www.dge.mec.pt/projeto-eco-escolas>.

Ministério da Educação e Ciência (s.a.). *Programa Leite Escolar* (Online). Direcção-Geral da Educação. Acedido a 21 de dezembro de 2015, disponível em <http://dge.mec.pt/programa-leite-escolar>.

**NM**