

Orientação

AGRADECIMENTOS

O percurso de desenvolvimento até aqui percorrido não teria sido possível sem algumas pessoas que dele fizeram parte. Neste sentido, aproveito este momento para lhes agradecer profundamente.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto que, cada um de uma forma diferente, me inspiraram em tantos momentos

Às supervisoras institucionais, pelos contributos tão pertinentes e tão valiosos e pelas palavras de incentivo durante esta jornada.

Aos docentes cooperantes, pela paciência, apoio e contribuição para o desenvolvimento profissional.

Às crianças, que sempre nos receberam com o maior entusiasmo, dando sentido a todo este percurso.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Alice e à Ana pelas palavras de amizade quando mais precisei.

À minha mãe, pelo gosto que me incutiu por aprender e pelas palavras de força nos momentos de maior turbulência.

Ao Hugo, pelos chapéus de feiticeiro, puzzles, mascaras de leão, orelhas de gato e muito mais, pelas vezes que me calou as angústias com o seu carinho, pelas noites sem dormir em prol de um sonho que é meu.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente documento pretende refletir o processo da construção da profissionalidade docente da mestranda ao longo da frequência nas unidades curriculares de prática pedagógica supervisionada na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico integrantes do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito, nesse processo a mestranda desenvolveu competências específicas da docência, bem como pessoais e sociais. Para tal, contribuiu em larga medida a prática pedagógica supervisionada, na qual se desenvolveram capacidades profissionais ao nível do saber ser e saber fazer em contexto educativo, e se consolidou a importância da reflexão e da cooperação como pontos chave para a ação docente.

As aprendizagens desenvolvidas no âmbito do contacto com a realidade educativa foram apoiadas e enriquecidas pelos processos inerentes à metodologia de investigação-ação, nomeadamente o ciclo investigativo formado pela observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. À luz desta metodologia a mestranda adotou uma postura reflexiva e crítica perante as suas práticas, tendo em vista a melhoria de qualidade das mesmas.

Para além da postura indagadora, a mestranda procurou nas suas práticas assumir um compromisso, em primeiro lugar, com a criança, com a sua aprendizagem e bem-estar. Para tal, foram desenvolvidas práticas construtivistas, que consideraram o papel ativo que a criança desempenha no processo educativo, considerando igualmente os seus interesses, motivações, necessidades e contextos de vida.

Em conformidade com o exposto, as vivências em ambos os contextos educativos e ao longo de todo o ciclo de estudos lançaram as sementes para a continuidade do desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Palavras-chave: educação; reflexão; cooperação; investigação-ação.

ABSTRACT

This document is intended to reflect the teaching profession construction process of graduate student along the frequency in the course units of teaching practice supervised in pre-school and Primary School Education integrated in the Masters in Preschool and Primary School Education. Indeed, in this process the graduate student has developed specific professional skills of teaching, as well as personal and social. To this end, it contributed largely the supervised teaching practice, which developed professional skills in terms of knowing how to be and know-how in an educational context, and consolidated the importance of reflection and cooperation as key points for the teaching action.

The learning carried out under the contact with the educational reality was supported and enriched by the processes inherent in the action-research methodology, including the investigative cycle formed by observation, planning, action, reflection and evaluation. In light of this methodology the graduate student took a reflexive posture and critique of her practices, in a view to improving the quality of them.

Apart from questioning posture, the graduate student pursued in her practices to make a commitment, in the first place, with the child with their learning and well-being. For such, were developed constructivists practices, that considered the active role that children play in the educational process, also considering their interests, motivations, needs and life contexts.

In accordance with the foregoing, the experiences in both educational settings and throughout the course of study cycle, laid the seeds for the continued personal and professional development of the graduate student.

Keywords: education; reflection; cooperation; research-action.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas	VIII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico e legal	3
1.1 Pilares da pedagogia da infância	3
1.2 Fundamentos para a prática docente na Educação Pré-Escolar	9
1.2.1 Modelos de referência para a Educação Pré-Escolar	13
1.3 Fundamentos para a prática docente no 1º CEB	15
Capítulo II - Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	21
2.1 Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar	22
2.2 Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
2.3 Similitudes e contrastes entre os contextos de estágio	41
2.4. Metodologia de Investigação	42
Capítulo III - Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados	45
3.1 a Prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar	46
3.1 A prática pedagógica supervisionada no 1º CEB	58
Reflexão final	71
Referencias bibliográficas	75

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei DN – Despacho-normativo

EE- Encarregados de Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da frequência nas Unidades Curriculares (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na Educação Pré-Escolar (EPE) e de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) integrantes do curso de mestrado em EPE e ensino do 1º CEB. A frequência no curso de mestrado, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto habilita para a docência nas valências supracitadas à luz do sistema de atribuição de habilitação para a docência, que valoriza, sobretudo, a dimensão do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação, bem como a iniciação à prática profissional (Decreto-Lei nº 43/2007).

Com efeito, a possibilidade de integrar a realidade educativa na qualidade de estagiária, revestiu-se de uma enorme importância para o desenvolvimento profissional da mestranda. Neste sentido, possibilitou um contato singular e imprescindível com os contextos educativos, permitindo a construção de aprendizagens, a mobilização dos saberes construídos em outras UC, bem como a articulação entre teoria e prática em situações reais.

Em conformidade, o presente relatório pretende espelhar o processo de construção do perfil profissional da mestranda nas suas dimensões teórica, pedagógica, didática e social. Para tal, no primeiro capítulo pretendeu-se revelar o quadro teórico e legal que norteou a PPS, contemplando subcapítulos que se referem à pedagogia geral, bem como aos referenciais específicos de cada valência. Com efeito, é dado ênfase ao paradigma construtivista, sendo explorados à luz do mesmo o processo de ensino e aprendizagem, bem como o papel da criança e do adulto no mesmo. Nos pontos subsequentes relativos a cada valência, reflete-se acerca do papel do educador e do professor e acerca dos aspetos que influenciam a aprendizagem e que pautaram as práticas pedagógicas da mestranda. Este capítulo não se deve entender como um receituário, mas sim como os fundamentos que, sendo mobilizados para a prática, permitiram que esta se desenvolvesse de forma intencional, sustentada e reflexiva.

No capítulo subsequente são caracterizados os contextos educativos em que decorreu a PPS, à luz de uma “perspectiva sistémica e ecológica” (Departamento de Educação Básica/Ministério do Ensino e da Ciência, 1997, p. 32). Neste sentido, são caracterizadas as dimensões do ambiente educativo, bem como os grupos de crianças de cada valência. Partindo das características evidenciadas refletiu-se igualmente acerca das similitudes e especificidades de cada uma das etapas educativas, considerando o desenvolvimento profissional do docente de duplo perfil. Neste capítulo incluiu-se ainda um subcapítulo dedicado à metodologia de Investigação-ação (I-A) pela sua relevância e transversalidade a todo o processo de desenvolvimento da PPS. Assim, evidenciam-se as suas características, a sua pertinência para a ação pedagógica e a forma como foi mobilizada no desenvolvimento da prática educativa.

No terceiro capítulo salienta-se a mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, referidos ao longo do relatório, com as práticas pedagógicas. Neste sentido, é fornecida uma visão de algumas estratégias pedagógicas desenvolvidas nas duas valências educativas, fundamentadas e contextualizadas, que são igualmente alvo de uma reflexão crítica procurando identificar as aprendizagens dos intervenientes, os aspetos chave de cada situação, bem como os aspetos a melhorar.

Deste documento integra ainda uma reflexão final evidenciando-se as aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo, fruto igualmente da superação das dificuldades sentidas no contacto com a realidade educativa, bem como da permanente reflexão sobre as práticas.

Posteriormente, apresentam-se os anexos que pretendem completar e aprofundar a compreensão da leitura do presente documento.

Em conformidade com o exposto, pretendeu-se evidenciar neste documento todo o processo de desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda, desenvolvimento esse marcado pelas práticas investigativas e cooperativas.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Reconhecendo à ação pedagógica traços de mutabilidade e imprevisibilidade, os profissionais educativos necessitam de referentes diversos que subsidiem o seu desenvolvimento nas várias dimensões da profissão. Neste sentido, neste primeiro capítulo pretende-se revelar o quadro teórico e legal que contribuiu para o (ainda em) desenvolvimento do perfil docente e que, por conseguinte, orientou a prática pedagógica desenvolvida servindo “de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo” (Coll & al, 1994, p.9).

Assumindo-se que a ação pedagógica é marcada por uma “triangulação interativa e constantemente renovada (...) entre as ações, as teorias e as crenças” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.14) emerge a necessidade de um diálogo rico entre aquelas dimensões, no sentido de (re)construir a realidade educativa através de uma ação pedagógica reflexiva e sustentada.

Neste sentido, num primeiro momento são referidos alguns pilares educativos fundamentais para o docente de perfil duplo, com contributos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e da pedagogia. Pela especificidade dos patamares educativos em questão, entendeu-se que seria pertinente reservar espaço para explicar, seguidamente alguns fundamentos da EPE, bem como alguns modelos pedagógicos de referência.

Num segundo momento, a mestranda evidencia os fundamentos para a docência no 1º CEB, considerando as características particulares desta etapa educativa.

1.1 PILARES DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Apesar de todos, por força biológica, termos sido um dia crianças, a ideia de infância surge na modernidade, sendo bastante recente (Sarmiento & Cesirara,

2004). Para a institucionalização da criança muito contribuiu a escola pública. Esta instituição permitiu que se afirmasse a necessidade especial de que este período do ciclo de vida carece, libertando as crianças (inicialmente apenas as do sexo masculino) “das atividades do trabalho produtivo” (Sarmiento & Cesirara, 2004, p.11) que deram lugar a atividades de índole formativa. Paralelamente, a importância da criança no seio da família vê-se acrescida e desenvolvem-se áreas de estudos da criança (idem).

Com efeito, o século passado foi bastante rico no desenvolvimento de pesquisas que permitiram compreender melhor, a forma como a criança aprende e se desenvolve. Delas resultaram algumas perspectivas, paradigmas e concepções pedagógicas que influenciam as práticas docentes atuais. Dessas importa salientar as que diretamente sustentaram a PPS da mestranda.

Com efeito, o paradigma construtivista foi indubitavelmente a âncora da PPS desenvolvida. O seu contributo para o posicionamento em educação é relevante não como “un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios donde es posible (...) tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (Coll et. al, 1994, p.8). O seu valor reside, não só, mas também no facto de não se tratar de um referente teórico “excluyente sino abierto” (idem, p.22), não se regendo por uma postura rígida, mas de cariz questionador e reflexivo. Deste paradigma derivam algumas orientações educativas relativas às concepções de ensino e de aprendizagem, bem como ao papel do adulto, da criança, do meio e das interações entre estes em contexto educativo. Este paradigma rompe com concepções simplistas de aprendizagem pela “noção de que aquilo a que chamamos conhecimento não tem e não deve ter como objetivo a produção de representações de uma realidade” (Fosnot, 1996, p.15). Em conformidade com as concepções construtivistas da educação, esta deverá representar “una formación integral y funcional” (Antúñez, et al.1992, p.8), o que significa que não se dedica exclusivamente a desenvolver capacidades cognitivas, mas igualmente, “psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal (afectivas), de interrelación personal y de inserción social” (Idem). As capacidades cognitivas, bem como os conhecimentos teóricos, por si só, não facultam à criança as ferramentas necessárias à sua plena inserção na sociedade, ou ao seu bem-estar e equilíbrio emocional e psicológico, aspetos fulcrais, tanto na infância, como nas restantes etapas do ciclo de vida. O princípio de desenvolvimento holístico da criança é igualmente enfatizado na Lei de Bases

do Sistema Educativo (LBSE) na qual se assume que a formação deverá ser “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade” (LBS, cap. I, artigo 1.º, ponto 2). Identicamente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), ao considerarem como objetivo da EPE “Estimular o desenvolvimento global da criança” (DEB/MEC, 1997, p.18). Atentando a este princípio educativo de globalidade, entende-se que o docente necessita de uma sensibilidade para atender às necessidades das crianças, de várias ordens, tanto cognitivas como emocionais e psicológicas, considerando, desta forma, que “o sucesso educativo no sentido amplo e nobre da expressão, decorre do desenvolvimento integral das capacidades” (Ribeiro, 2002, p.28)

Falar em desenvolvimento implica indubitavelmente falar em aprendizagem, sendo que se influenciam mutuamente e são indissociáveis. Com efeito, “el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad” (Coll et. al, 1994, p.16), o que significa que o processo de aprendizagem, por se tratar de “(...) uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa” (Tavares & Alarcão, 2002, p.108) é preponderante no processo de desenvolvimento. O processo de aprendizagem é, neste sentido, marcado pelas interpretações, conexões e interações que a criança estabelece com o ambiente e com outras crianças e adultos. Estes processos interativos, pautados pela convergência da linguagem e da atividade prática, representam um dos motores do desenvolvimento intelectual (Cole et. al, 1998). Desta forma, verifica-se um distanciamento de um processo de aprendizagem simplista, baseado numa receção passiva de conhecimento, transferidos do adulto para a criança através da linguagem (Fosnot, 1998). Contudo, o papel da linguagem é fundamental, sendo que o discurso e ação da criança “fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão” (Cole et al, 1998, p.34) ao promover a organização do pensamento da criança (idem).

A natureza interativa da aprendizagem, bem como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), preconizados por Vygotsky inspiram a orientação de atuação docente. Este conceito “resulta das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007 p.224). Este conceito, é dinâmico assumindo a individualidade humana e situacional, bem como, variável numa mesma pessoa, dependendo das áreas envolvidas (idem).

Neste sentido, o valor pedagógico deste conceito reside no reforço que propicia, tanto no reforço da noção da singularidade humana, como da perspectiva de que a criança se encontra numa progressão, das suas potencialidades, rompendo com “os paradigmas do saber e do não saber” (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014, p.146). Por outro lado, esta perspectiva orienta a tomada de decisão pedagógica, no sentido de procurar promover ao máximo desenvolvimento das potencialidades da criança.

Nesta linha de pensamento, combinando a influencia dos estudos de Piaget e Vygotsky, os desafios resultantes das interações proporcionam oportunidades de adaptação, nas quais “o equilíbrio anterior é perturbado e a evolução passa por uma fase de reestruturação, exigindo um nível de complexidade mais elevado” (Branco, Caldas, Roldão, 2011, p.24).

No processo de ensino e de aprendizagem, a aproximação ao novo conteúdo, deve ter-se em conta que subjazem conhecimentos prévios que são o ponto de partida para a criança interpretar a nova informação. A nova informação, pode afetar os significados anteriores no esforço de integração da nova informação sendo que “quando essa integração se dá, quando se constrói um novo e pessoal significado, pode dizer-se que aprendemos de forma significativa” (Coll et. al, 1994, p.16). Este processo não pretende “conducir a la acumulación de nuevos conocimientos sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos” (ídem, p.16). Neste sentido, parece importante que o docente não desconsidere, pelo contrário, releve nas tomadas de decisão pedagógica, o quadro de conhecimentos prévios das crianças, sendo fulcral possuir “alguma ideia acerca dos campos de experiencia, dos conceitos e das relações conceptuais que os alunos possuem nessa ocasião” (Fosnot, 1996, p.15). Com efeito, a mestrandia na PPS não descurou os conhecimentos prévios das crianças na planificação da ação como será referido no terceiro capítulo.

O processo de ensino e de aprendizagem como aqui explanado, por ser marcadamente interativo, e pressupõe um papel ativo da criança. Este aspeto, sublinhado pela teoria cognitiva de Piaget ao considerar que “o conhecimento tinha origem na acção” (Branco, Caldas, Roldão, 2011, p.23) desenvolvida pela criança sobre o ambiente, sendo que ambos se influenciam mutuamente. Quer isto dizer que o objeto por si só não é condição *sine qua non* à aprendizagem, mas sim da ação da criança sobre o mesmo (Maia, 2009). Portanto, no âmbito

de uma pedagogia da transformação acredita-se numa visão de criança como “uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.27). Para que a criança possa ser agente necessita que lhe seja dada liberdade para atuar, refletir, discutir tomar decisões. Cabe ao docente criar esse espaço de liberdade, de autonomia e de responsabilidade.

No entanto, quando a ação docente é permeável à pedagogia de participação, a ação pedagógica reveste-se de maior complexidade sendo que “lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto tornam-se critério do fazer e do pensar” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.19). Contudo, dessa complexidade emerge uma maior riqueza para o desenvolvimento de todos os intervenientes nesta relação pedagógica marcada pela “escuta, diálogo, e (...) negociação” (ibidem).

Quando a criança é participante no processo de aprendizagem, as oportunidades de aprendizagem, além da sua importância pelo valor do que se aprende, podem constituir autênticas pérolas emocionais para a mesma, fontes de fortalecimento da sua autoestima. Neste sentido, aprender não representa apenas “um processo mecânico de aquisição de conhecimento; é um caminho permeado de prazer e trabalho, em que a superação dos obstáculos deve acontecer de forma a proporcionar crescimento intelectual e emocional” (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014, p. 146). O papel do docente é auxiliar a criança na construção de conhecimento, sendo que é “esta ayuda, la orientación que ofrece y la autonomía que permite, es la que hace posible la construcción de significados” (Coll et. al, 1994, p.18). Tanto na EPE como no 1º ciclo, a criança situa-se perante novas e desafiantes situações, em que lhe é exigido um esforço cognitivo e emocional. O docente é o “mediador (motivador ou obstaculizador) que tem um papel significativo” (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014, p.146) tanto no processo de construção do conhecimento, como na imagem que a criança vai construindo de si própria. Nesta perspetiva de superação e resiliência, a criança pode experienciar um desenvolvimento emocional, bem como a consolidação (ou construção) de um autoconceito de competência (Coll, 1994) para o qual muito contribui a atitude e a relação pedagógica estabelecida. Com efeito, muito mais do que uma mera função formadora, o “papel do professor é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação, e no qual a curiosidade,

as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p.127). Para tal, é necessário que aquele conheça as crianças, através de um “processo de procura de conhecimento sobre (...) seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.28). A escuta deve ser a base para conjecturar a ação pedagógica contextualizada. Neste sentido, a importância da presença do adulto é relativa, não só, mas também, ao tipo de interações que este estabelece, criando um clima de bem-estar e atenção para com a criança. O bem-estar da criança implica que o adulto a valorize e a escute (em sentido lato), pois a criança é “ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Lino, 2013, p.127).

A relevância do conhecimento acerca de cada criança reside no facto de, dessa forma, o docente identificar que variáveis afetivas, emocionais e motivacionais que, quando tidas em conta na interação pedagógica vão influenciar positivamente a construção de conhecimento pela criança. Desta forma, o docente pode desenvolver “práticas (...) que permitam a cada um ter sucesso na aprendizagem” (Altet, 1999, p. 44). No entanto, desenvolver práticas diferenciadas não consiste em individualizar, mas sim “assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício (...) com o exercício (...) da participação coletiva” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.29). Pode considerar-se que a diferenciação pedagógica consiste, sem dúvida num dos maiores desafios da atualidade da atividade docente, pois não existem receitas para a prática da diferenciação pedagógica, uma vez que cada grupo de crianças possui dinâmicas específicas influenciadas pelo género, idades e contextos de vida. Dentro de cada grupo, cada criança é única e o docente estará, todos os dias, a aprender acerca do modo como cada criança aprende, quais os seus interesses, motivações, necessidades, dificuldades e percurso de vida.

1.2 FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE integra o sistema de ensino português a par da Educação Escolar e extraescolar destinando-se “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (LBSE, seção I, artigo 5º, ponto 3). Esta etapa educativa, tal como as restantes, possui características próprias e, por isso objetivos específicos. Estes, elencados no artigo 5º da LBSE, evidenciam o seu caráter holístico, tendo em vista o desenvolvimento harmonioso e equilibrado, bem como a integração social da criança. Igualmente na lei-quadro da EPE é reforçado o papel da EPE no desenvolvimento global da criança, estimulando a sua expressão através diversas linguagens (lei-quadro cap. IV, artigo 10º, alínea a). Esta ideia supõe que se pretende potenciar todas as dimensões do indivíduo como já foi referido. Nesta ordem de ideias, assume-se que a dimensão pessoal e social da criança tem um lugar de igual relevo, sendo a área de formação pessoal e social “considerada como área integradora de todo o processo de educação pré-escolar” (DEB/MEC, 1997, p.20). Com efeito, um dos objetivos da EPE consiste na vivência democrática “numa perspectiva de educação para a cidadania” (lei-quadro cap. IV, artigo 10º, alínea a). Neste sentido, esta etapa educativa reveste-se de um caráter fundamental para o desenvolvimento de cada criança como futuro cidadão, pelo que urge que nos afastemos de um “ensino bancário (...) que deforma a necessária criatividade” (Freire, 2002, p. 13). Emerge, assim, a importância de criar um ambiente educativo de vivência democrática, o que pressupõe que a criança tenha oportunidade para questionar, para propor, para dizer não, para refletir, para tomar decisões, individual ou coletivamente. Deste modo, autonomia e pensamento crítico caminham juntos no ambiente educativo.

Neste sentido, o papel do educador é inegavelmente relevante. Além do já referido, a sua atuação é impactante pelo facto de ser “o educador o construtor e gestor do currículo” (ME/DEB, 1997, p.22). Neste sentido, é da sua responsabilidade promover o desenvolvimento de cada criança e do grupo. Esta responsabilidade é manifesta na organização do ambiente educativo, na

observação, planejamento intencional das atividades educacionais e avaliação, bem como na relação e atitude pedagógica que manifesta (DL 241/2001 de 30 de agosto)

No que concerne a organização do ambiente educativo, ao abrigo de um paradigma construtivista, será promotora de aprendizagens no âmbito das áreas do conhecimento, desafiante, securizante, reflexo do diálogo e das decisões partilhadas, baseada nas motivações, interesses, diversificada, bem como flexível. (idem) podendo, inclusive, dialogar com um ou vários modelos pedagógicos e/ou curriculares (este assunto será retomado no ponto seguinte deste documento).

Ainda no âmbito da conceção e desenvolvimento curricular, o educador observa cada criança e o grupo, planeia atividades e avalia processos e efeitos. São estes processos reflexivos e contínuos de observação, planeamento, atuação e avaliação que conferem intencionalidade e qualidade à prática pedagógica desenvolvida, permitindo ao educador adequar a ação às necessidades das crianças (ME/DEB,1997). Apesar de se assumir a necessidade de planeamento e organização das atividades no sentido de uma ação pedagógica estruturada, (ME/DEB,1997) isso não significa que esta careça de uma componente lúdica, nem de espaço para o “simples” brincar, pelo contrário. “O exercício da ludicidade” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.227) livre ou orientada, proporciona momentos fundamentais para potenciar o desenvolvimento e aprendizagem. Com efeito, o brincar não se resume a uma mera imitação das ações desenvolvidas pelos adultos, “brincar é sinónimo de encontros sociais” (Sarmiento, 2002, p.89) na medida em que a criança interage com outros. O brincar é “auto-referencial ao individuo” (Sarmiento, 2002, p.89) permitindo à criança definir um sentido de si perante o outro e o mundo. Nestas situações, através da interação verbal ou não processa a “(re)negociação da situação (...) a afirmação de acordos, a resolução de conflitos” (Sarmiento, 2002, p.89). Através do jogo (simbólico ou não) a criança tem oportunidade de auto-regular a sua conduta, além de “criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado” (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Kishimoto, 2007, p.226).

Em todos estes processos, “a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças desempenha um papel fundamental” ((ME/DEB, 1997, p. 36). Segundo, Bertrand e Pascal (2009) e Laevers (2011), a forma como os adultos

interagem com as crianças é um fator-chave para a qualidade do processo de aprendizagem. Nas pesquisas desenvolvidas por Laevers, concluiu que “high levels of well-being and involvement lead in the end to high levels of child development” (Laevers, 2011, p. 1). Baseando-se nesta noção o professor Laevers desenvolveu a “Adult Style Observation Schedule (ASOS)” (Lavers, 2011). Esta escala centra-se em três aspetos da interação: Estimulação, sensibilidade e autonomia (Laevers, 2011) (Bertrand & Pascal, 2009). A estimulação é relativa às intervenções do adulto que propiciam o envolvimento da criança em momentos de aprendizagem, tais como “suggesting activities to children, inviting children to communicate, asking thought-provoking questions and giving rich information” (Laevers, 2011, p. 2) Com efeito, partindo dos conhecimentos, capacidades prévias e motivações das crianças, o educador pode atuar como mediador. Neste sentido, o papel do adulto é de criar situações desafiantes para a criança, que “provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89) e que, simultaneamente não sejam demasiado complexas de forma a não abalar a confiança que a criança deposita em si própria. Este último aspeto relaciona-se com a dimensão da sensibilidade. Esta refere-se à capacidade de o adulto estar atento ao bem-estar emocional e psicológico da criança, manifestando empatia para com as necessidades da criança. Favorecer na relação que estabelece “a necessária segurança afectiva” (DL n.º 241 de 30 de agosto, cap. II, ponto 4 alínea a), é condição necessária para o seu equilíbrio, bem como para o desenvolvimento de sentimentos positivos na criança na EPE. Laevers refere ainda uma terceira categoria da ação do adulto que denomina “giving autonomy” (Lavers, 2011, p. 2). Esta refere-se ao respeito que o adulto revela pela iniciativa da criança, pelos seus interesses e motivações. Em suma, refere-se à partilha de poder decisor dentro da sala, seja na forma como se irá desenvolver um projeto ou atividade, ou no estabelecimento de regras. Trata-se de liberdade para a agência da criança, de acordo com Bertrand e Pascal (2009) e Laevers (2011). A autonomia, integra uma das vertentes do processo holístico de desenvolvimento referidas por Zabalza (1996), “entendida como construcción de la capacidade de actuar y `estar bien` solo y de vivir relaciones solidarias com los otros” (Zabalza, 1996, p.50). Esta perspectiva assume que a criança tem oportunidade para propor, sugerir ou modificar, significa que há necessariamente um esforço por parte do adulto no sentido de encontrar um equilíbrio entre as suas propostas e as das crianças. Apesar de o

educador dispor de um conjunto de normativos e orientações, essa influência “no puede substituir, en ningún caso, el valor educativo de la autonomia e iniciativa propia de los niños e niñas” (Zabalza, 1996, p.50). Assim, o educador, identificando as motivações da criança para a aprendizagem, pode a partir daí criar “intencionalidades e propósitos (...) dialogando com as [suas] motivações profissionais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.32). Nesta ordem de ideias, a flexibilidade e, por conseguinte, a partilha do poder que o educador revele “promove certos estilos de interação e evita outros” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89). Portanto, a forma como o educador se situa ideologicamente, será promotora de vivências mais controladoras ou mais cooperativas, mais ou menos interativas, de maior autonomia ou de maior dependência. Neste sentido, a linha de atuação dos adultos e o tipo de quotidiano educacional, que é vivenciado na sala de educação pré-escolar, influencia de forma fulcral o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento dos objetivos consagrados na lei-quadro da EPE. Cabe ao educador, consciente de que em si se encontra a “chave da qualidade da educação pré-escolar” (idem, p.100), “incorporar na sua ação educativa a sua perspectiva, (...) a da criança” (Oliveira-Formosinho et al, 1998, p.84), bem como dos pais e comunidade (Ibidem).

No caso específico da EPE, torna-se necessário os fundamentos até aqui referidos estejam bem presentes no quadro teórico-pedagógico dos educadores, de forma a que não cedam a pressões sociais, nem abram brechas “para a contaminação metodológica (adoção de práticas autoritárias de ensino que ainda estão nos hábitos de muitos professores” (Ribeiro, 2002, p.25). A etapa educativa da EPE possui características muito próprias que não devem ser esquecidas. Portanto, não se pretende que a EPE “se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória” (ME/DEB1997, p.17)” mas antes a criação de condições favoráveis ao sucesso e bem-estar da criança em todos os contextos da sua vida.

1.2.1 Modelos de referência para a Educação Pré-Escolar

“Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas” (Formosinho *et al*,1998, p. 15). Com efeito, não se pretende que os modelos consistam em diretivas para a prática, mas sim que as inspirem, servindo-lhes de sustentação (Idem) e de mote para a reflexão. Neste sentido, para o educador “os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (Formosinho *et al*,1998, p. 12) sendo manifestação da liberdade de atuação docente do educador. No presente relatório importa destacar algumas características de cada um dos modelos que, numa linha construtivista, direta e/ou indiretamente influenciaram a PPS.

O modelo de abordagem construtivista *High/Scope* tem por base a teoria cognitivista desenvolvida por Jean Piaget (Hohmann & Weikart, 2011). A grande finalidade do currículo *High/Scope* consiste na “construção da autonomia intelectual da criança” (Formosinho *et al*,1998, p. 64). Segundo Hohmann & Weikart, (2011) esta abordagem curricular estabelece alguns princípios que constituem o seu núcleo duro: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. Neste sentido, esta abordagem assume o papel ativo da criança e do adulto na construção de conhecimento, sendo esta construção potenciada pela interação com outros, bem como com o ambiente. Portanto, a organização do espaço assume grande importância. O espaço disponível “é dividido em áreas de interesse específico” (Maia, 2009, pp. 34,35) que a criança reconhece, movimentando-se sem a dependência do adulto. A estrutura da rotina diária igualmente procura **promover** a autonomia e liberdade de escolha da criança. A rotina é estabelecida pelo adulto em cooperação com o grupo possuindo um carácter flexível. A criança detém conhecimento acerca desta estrutura, possibilitando que organize “o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente” (Formosinho *et al*,1998, p. 67). A avaliação baseia-se nos dados recolhidos pelo adulto através da observação e da interação. Diariamente, os adultos registam notas resultantes desses processos, planificando com base na reflexão cooperada sobre **as situações educativas ou atividades**. Neste sentido,

“avaliar, neste modelo, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Maia, 2009, p. 35).

Perfilhando igualmente a ideia da relevância da interação para a construção do conhecimento, o Movimento da Escola Moderna (MEM) teve início na década de 60. O quadro teórico sobre o qual o MEM se desenvolveu e continua a desenvolver-se inclui “perspectivas socioculturais da aprendizagem, inspiradas no trabalho do psicólogo russo Vygotsky” (Folque, 2012, p.65) desenvolvendo igualmente “práticas inovadoras, inspiradas pelo pedagogo francês Freinet” (Folque, 2012, p.51). A proposta é “baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva” (Folque, 2012, p.51). Neste sentido, os princípios educativos deste modelo “centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos” (ibidem). O contexto educativo assume-se como “espaço de iniação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Formosinho *et al*, 1998, p. 141). Neste espaço, adultos e crianças cooperam no sentido de “organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (*idem*). O MEM, assenta ainda na “autoformação cooperada de docentes” (Formosinho *et al*, 1998, p. 139). Os grupos de trabalho cooperativo docente reúnem se mensalmente em alguns pontos do país. Nesses encontros “privilegia-se o desenvolvimento cooperado da profissão docente, enquanto estratégia permanente de formação” (Folque, 2012, p.33).

Igualmente numa perpetiva construtivista a pedagogia de projeto, ou trabalho de projeto exerceu influência na PPS na EPE. Segundo Vasconcelos “trata-se de uma modalidade de funcionamento em grupo que implica profundamente todos os seus participantes” (Vasconcelos, 2011, p.9). O trabalho de projeto na EPE surge de uma situação problemática ou de uma resposta que as crianças pretendem encontrar, correspondendo esta à sua primeira fase (Vasconcelos, 2012). Neste sentido, “o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado” (Vasconcelos, 2011, p.9), pois há um problema real para resolver ou uma resposta para encontrar. Na fase seguinte, o grupo planeia as ações em função do que pretendem descobrir. O desenvolvimento do projeto possibilita, assim, um “poder dos actores em relação aos seus próprios itinerários” (Barbier, 1996, p.22), o que significa que pressupõe uma participação ativa no desenrolar do

projeto, quer nas hipóteses de trabalho, quer nos possíveis caminhos a seguir. Este aspeto é determinante na tomada de consciência e “maior compreensão das experiências que [as crianças] vão vivendo, levando-as a um aprofundamento intelectual que é um dos objectivos de um currículo adequado do ponto de vista do desenvolvimento” (Maia, 2009, p.50). Desta forma, no processo de desenvolvimento do projeto, e na sua fase de “execução”(Vasconcelos,2012, p.16) é possível desenvolver “competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p.9).

Na fase de avaliação e divulgação do projeto as crianças têm oportunidade de celebrar com outros as aprendizagens. “Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo” criando oportunidades para as crianças refletirem retrospectivamente, sendo que simultaneamente “o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho”(Vasconcelos, 2012, p.17).

1.3 FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO 1º CEB

O ensino básico encontra-se organizado em três ciclos designados ordinalmente pela sua sequência, integrando o 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, sendo que neste documento importa refletir acerca dos fundamentos para a prática docente no 1º CEB.

A LBSE estabelece como objetivos para o 1º CEB “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motor” (Artigo 8º ponto 3 alínea a)). A ordem pela qual estes objetivos são elencados pode sugerir uma maior relevância de certas áreas curriculares em detrimento de outras. Com efeito,

esta ideia é reforçada pela análise da matriz curricular do 1º CEB (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro)

. Esta refere como componentes não facultativas do currículo o português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, bem como o apoio ao estudo e oferta complementar. A carga semanal indicada para cada uma das áreas revela um notório enfoque nas áreas disciplinares do português e da matemática. Estas contam com um mínimo de 7 horas semanais, valor mais do que duas vezes superior às 3 horas previstas para o estudo do meio e para as expressões artísticas e físico-motoras. Adicionalmente, o próprio facto de se verificar uma distribuição da carga horária não parece ser conducente ao desenvolvimento articulado e integrado do saber. Com efeito, esta organização impele o professor a adotar tempos separados, lógicas disciplinares. Contudo, cabe ao professor, ciente de que o seu maior e primeiro compromisso é para com as crianças e a sua aprendizagem, desenvolver o currículo de forma articulada, promovendo, desta forma, “a integração de todas as vertentes do currículo” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo nº2, II, alínea e)) manifesta na promoção do desenvolvimento de aprendizagens que mobilizam de forma integrada os saberes das várias áreas curriculares(idem). Desenvolver o currículo nesta perspetiva de globalidade, evitando a fragmentação dos conteúdos (procedimentais, programáticos ou atitudinais) permite criar as condições que favoreçam a construção de aprendizagens o mais significativas possível. Esta afirmação faz todo o sentido considerando a visão do processo de aprendizagem suprarreferido. Com efeito, se aprender implica reestruturar os esquemas pré-estabelecidos, e esse processo se desenvolve estabelecendo relações, uma abordagem global, que estabeleça pontes entre os conteúdos será certamente muito mais profícua para a aprendizagem.

Posto isto, importa refletir acerca da noção de currículo. Segundo o DL n.º139/2012 “entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Cap. I, artigo 2º, ponto 1). Neste sentido, apesar de esta definição parecer refletir que o currículo não é visto apenas como a “síntese programática dos saberes disponíveis e da sua estruturação didática” (Roldão,1999, p.35) merece um posicionamento crítico. Com efeito, considerando que os referidos conteúdos, que se encontram organizados em programas das respetivas áreas curriculares, e os objetivos do 1º CEB

supracitados, é indispensável olhar criticamente para a definição legal de currículo, não excluindo outros conhecimentos e aptidões, ou mesmo as estratégias. Face às mudanças e exigências da sociedade atual, e considerando que a escola oportuniza muito mais do que acesso a conhecimento teórico, as respostas às questões suprarreferidas não podem ser encontradas unicamente nos programas, objetivos ou metas curriculares. Não se pretende, de forma alguma subvalorizar os textos programáticos, contudo o professor necessita de os olhar como “apenas instrumentos do currículo e, por isso, reconvertíveis mutáveis e contextuais” (Rodão, 2009 a), p. 33) Neste sentido, procurou-se na PPS desenvolver práticas que proporcionem um leque vasto de aprendizagens, quer ao nível da construção de aprendizagens de conhecimentos conteudais, quer ao nível do desenvolvimento de outras importantes aprendizagens como o “domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento” (Roldão,1999, p.36), bem como o “desenvolvimento de atitudes e competências sociais” (ibidem). Com efeito, áreas como a educação para a cidadania e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) emergem como “áreas transversais indispensáveis na escola actual” (Alonso & Roldão, 2005, p.53).

Conceptualizar o currículo nesta perspetiva, implica uma mudança na “relação do professor com o currículo” (Roldão,1999, p.39) tornando-se num decisor e gestor do currículo (Roldão,1999). Neste sentido, o desenvolvimento curricular assume-se como “um processo de gestão estratégica e contextualizada do currículo face a cada situação ou caso” (Roldão, 2009, p.23). Ou seja, o campo de decisão do professor não se situa tanto no que ensina, mas no “como” ensina. Este é campo em que o professor tem oportunidade de intencionalmente procurar o sucesso de cada um dos alunos, tomando decisões, ancoradas nas características dos contextos, acerca da prioridade sequência e articulação de conteúdos, bem como do percurso de procura do sucesso de cada um dos alunos (idem). Este conjunto de decisões “constitui um processo de gestão do currículo, e pressupõe a sua flexibilização, por um lado, o seu compromisso com as metas comuns a garantir a todos, por outro” (idem p. 27). Neste sentido, parece necessário que os professores cooperem, investiguem, reflitam no sentido de “não negligenciar (...) a organização estratégica do processo de *ensinar* com o sentido de *fazer alguém aprender*” (idem, p.28). Portanto, as planificações e organizações pré-fabricadas que se notam em muitos manuais, não devem substituir o desenvolvimento de “estratégias

adequadas, concebidas por cada professor, em cooperação com os seus pares, e fundamentadas no seu saber profissional, face às situações concretas da sua realidade” (idem, p.28). Com efeito, essas decisões encontram-se intimamente ligadas à realidade social do contexto em que o professor atua, bem como com às características da turma e de cada aluno. Neste sentido, indo ao encontro do perfil do professor do 1.º CEB, este

organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens.

Nesta perspetiva, ao longo da PPS procurou-se que a realidade concreta do contexto educativo, bem como a criança, se instituisse como “a instância reguladora de todo o processo, o referente central” (Roldão, 2009, p.56) de toda ação pedagógica.

A ação estratégica referida caracteriza a função específica do professor, que é ensinar (DL nº 240/2001 de 30 de agosto). Ensinar no sentido de “gerar e gerir formas de *fazer aprender*” (Roldão, 2009, p.47). Gestão essa, que consistindo na “competência-chave do professor” (Roldão, 1999 a), p.28), é fundamentada num “saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL nº 240/2001 de 30 de agosto, anexo II, ponto 1.). A referida prática situada, implica não só considerar a realidade educativa em questão, mas igualmente cada um dos alunos procurando uma escola de qualidade, ou seja, que seja capaz de atender à diversidade (Coll et al, 1994, p.12). O professor necessita de considerar a diversidade dos alunos a vários níveis, desde diversidade cultural, social e étnica, diversidade nos estilos e ritmos de aprendizagem, tipos de inteligência, bem como diversidade de interesses e motivação de cada aluno.

Com efeito, a motivação é algo que influencia o comportamento humano, interessando neste documento refletir acerca do seu papel em situações de ensino e de aprendizagem. A motivação consiste “no conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento” (Arends, 2008, p.138) existindo várias teorias que auxiliam a clarificação deste conceito tão relevante em contexto

educativo. A teoria da hierarquia das necessidades desenvolvida por Maslow (Arends, 2008) refere que o que motiva o ser humano são “necessidades inatas e pressões intrínsecas” (Arends, 2008, p. 140). Maslow organizou essas necessidades numa pirâmide sendo na sua base se encontram as necessidades de primeira instância, nomeadamente as fisiológicas, seguidas pela de segurança, pertença e amor, autoestima, necessidade saber e compreender, necessidades estéticas, bem como necessidades de atualização pessoal, situadas no topo da pirâmide (Arends, 2008) De acordo com esta teoria, apenas quando as necessidades de base se encontram satisfeitas é que o ser humano aspira a outras motivações. Claramente, esta teoria tem implicações no contexto educativo. Por exemplo, “os alunos que não têm um sentimento de pertença, quer em casa quer na escola, procurarão mais facilmente os amigos e colegas do que os conhecimentos sobre matemática” (idem, p.140). Neste sentido, o professor, desejando despertar uma motivação intrínseca do aluno para necessidades de topo, como a de saber e compreender, necessita de observar se as necessidades de base da criança estão satisfeitas (idem). Uma dessas necessidades, que igualmente assume um papel relevante na dinâmica escolar, é a necessidade de autoestima, relacionada com a apreciação que os alunos fazem de si próprios. Com efeito, quando as atividades escolares não contribuem para a satisfação dessa necessidade, certamente os alunos não se sentirão tão “envolvidos na vida escolar” (idem, p.141). Assim, parece importante que o professor nas suas planificações crie tarefas que os alunos completem com sucesso, procurando tarefas estimulantes e desafiantes, mas que não conduzam ao fracasso. Quando a criança aprende, essa “conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (Estanqueiro, 2010, p.11).

A motivação e o sucesso dos alunos são igualmente influenciados pelas expectativas que o professor detém acerca dos seus alunos (Arends,2008) (Estanqueiro, 2010). Com efeito, muitas vezes de forma inconsciente, o professor age em conformidade com as suas expectativas perante os alunos. Uma expectativa negativa, quando manifestada, pode levar o aluno a construir um fraco autoconceito, que por sua vez pode originar desmotivação. Acontecendo, igualmente e felizmente, o inverso. Entende-se que esse impacto na aprendizagem não deve ser desconsiderado, pois “o professor pode mudar a vida de um jovem. É necessário tomar consciência disso, para agir melhor” (Estanqueiro, 2010, p.29). Ao longo da PPS pretendeu-se cultivar um

“optimismo pedagógico” (Ibidem) confiando e acreditando nas potencialidades de cada um dos alunos e principalmente, transmitindo essa convicção. Para tal, foi necessário observar atentamente cada aluno, descobrir os meandros da sua individualidade, dos seus gostos, dos seus talentos.

Adicionalmente a todos os fundamentos explanados, importa, na prática docente considerar as características dos contextos em que aquela se desenvolve. Neste sentido, no capítulo seguinte pretende-se contextualizar PPS de cada uma das valências em que esta decorreu.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

É inegável a pertinência de um momento no presente documento, no qual se refira e reflita acerca das características específicas de cada contexto escolar em que foi desenvolvida a prática docente supervisionada, uma vez que esta necessita de se adequar ao contexto educativo em que decorre, pois “só no quadro de interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.33). Com efeito, as características de todo o meio em que um indivíduo se movimenta socialmente, têm um impacto significativo no seu desenvolvimento, sendo reciprocamente impactado por aquele, portanto, não deverá ser considerado “uma tábua rasa moldada por acção do meio, mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra” (idem, p.37)

A referida mútua interação entre sujeito e meio pode verificar-se num contexto imediato de interação do sujeito, designado por Brofenbrenner como microssistema, no qual o indivíduo pode “estabelecer interações face a face. O lar, a escola, o infantário” (idem, p.38), ou em níveis estruturais sistémicos mais afastados, que indiretamente influenciam o desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, o docente, consciente de que estes ambientes influenciam cada uma das crianças, necessita de conhecer para poder adequar, uma vez que “as dimensões culturais e cognitivas são indissociáveis” (Martins, 1997, p. 162). Com efeito, “o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto) devendo desenvolver a sua prática em coerência com contexto educativo. O conhecimento dos contextos assume, desta forma, uma importância indiscutível. Para a construção desse conhecimento, a mestranda recorreu à observação, participante e não-participante, direta e indireta (conversas informais, consulta dos documentos reguladores das instituições, bem como das fichas de caracterização individual das crianças e dossiers das

crianças utilizando grelhas de observação, registos audiovisuais, fotografias, bem como registos escritos).

Em conformidade com o exposto o presente capítulo pretende contextualizar a ação pedagógica desenvolvida no âmbito da prática pedagógica supervisionada. Para tal, serão caracterizadas as instituições de EPE e de 1º CEB nas quais o estágio decorreu. Serão ainda revelados os dados relevantes para a prática, recolhidos através da observação, nomeadamente no que concerne as características organizacionais das instituições, as dimensões do ambiente educativo, bem como uma análise crítica sobre essas características e dimensões. Este momento de observação corresponde a uma das etapas investigativas da metodologia de I-A que será apresentada de forma mais detalhada no ponto 4 deste capítulo, que representou uma das estratégias de formação e de investigação em contexto da prática docente. Neste sentido, este capítulo subdivide-se em três pontos, sendo o primeiro relativo à caracterização da instituição de EPE, o segundo à instituição de Ensino do 1º CEB e um último ponto relativo à metodologia de investigação adotada, nomeadamente a I-A.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O conhecimento das crianças, nos vários sistemas em que circulam, permitem ao educador “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB, 1997, p.25). Além do conhecimento acerca daquelas e dos sistemas em que estas estão inseridas, fará sentido conhecer os espaços, materiais e recursos disponíveis na sala de atividades, perspetivando caminhos à sua utilização e potencialização com um conhecimento, o mais aprofundado possível, das características do contexto educativo.

O contexto onde se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada na EPE situa-se na área metropolitana do grande Porto, sendo uma instituição recente, que desenvolve a sua atividade no âmbito do estatuto do ensino particular e

cooperativo, desde o ano letivo de 2001/2002, funcionando inicialmente apenas as valências de Creche e Pré-Escolar. No projeto educativo (PE) desta instituição, é afirmada uma conceção de escola aberta e democrática, na qual o aluno assume um papel determinante em todo o seu processo formativo, valorizando-se as aprendizagens significativas. No mesmo documento, é dado especial enfoque à atenção às necessidades particulares de cada criança, em coerência com os perfis geral e específico do docente e do educador de infância (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto; DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

No que se refere à estrutura da organização, a instituição adota um modelo que designa por “colegial formal”, enquanto modelo misto, no qual convergem características de um modelo organizacional formal, bem como de um modelo colegial. Neste sentido, verifica-se a existência de metas e indicadores que permitem avaliar a persecução dos objetivos, propostos pela liderança da instituição, privilegiando concomitantemente, a tomada de decisões de forma colegial, bem como a participação, o diálogo, a responsabilidade e a autonomia de cada membro da instituição.

Relativamente aos recursos humanos, encontram-se em exercício, nas valências de Creche e Educação Pré-Escolar, nove educadores de infância, os quais são coadjuvados por quatro docentes de enriquecimento curricular (Expressão Musical e Dramática, Inglês, Filosofia para Crianças, Desenvolvimento Pessoal e Social), bem como dez assistentes operacionais, pessoal administrativo e pessoal responsável pela limpeza. São disponibilizados igualmente, a nível institucional, técnicos especializados, em áreas como a Psicologia, a Saúde, a Nutrição e Educação Especial, os quais permitem dar apoio a eventuais situações problemáticas que sejam sinalizadas pelos profissionais de educação. Trata-se, portanto, de um corpo docente e não docente com uma dimensão considerável e de natureza diversa, revelando desafios ao nível da gestão da equipa educativa, bem como grandes potencialidades ao nível do trabalho colaborativo. Segundo o regulamento interno e o projeto educativo, trata-se de um estabelecimento de ensino particular com autonomia pedagógica, sendo que, ao nível da EPE, o desenvolvimento curricular segue os pressupostos normativos provindos do Ministério da Educação, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem.

Concomitantemente, a instituição disponibiliza, às crianças de 5 anos, as seguintes atividades de enriquecimento curricular, de caráter obrigatório, integradas no horário das atividades letivas: Expressão Musical e Dramática, Inglês, Filosofia para Crianças, Desenvolvimento Pessoal e Social, Expressão Motora, Tecnologias da Informação e Comunicação, Oficina de Ciências e Hora do Conto, sendo as quatro primeiras dinamizadas por docentes especializados, e as restantes, pela educadora que acompanha o grupo. Para além das supracitadas, são oferecidas a título facultativo, e mediante pagamento, as seguintes atividades extracurriculares: Ténis, Ballet, Musical Dance Jazz, Capoeira, Karaté, Piano, Escola de Futebol, Flauta transversal, Violino, Guitarra e Patinagem. Está, aqui, evidenciada a preocupação da instituição em promover a construção e valorização de conhecimentos, capacidades e atitudes, em áreas distintas do desenvolvimento global de cada criança. No entanto, o facto de estas diferentes áreas terem um tempo e espaço determinados, contribui para que a sua exploração tenha um caráter atomizado e, por vezes, descontextualizado e descontínuo, não permitindo uma abordagem integrada e integradora dos diferentes conteúdos, no sentido do desenvolvimento holístico de cada indivíduo (ME/DEB, 1997).

O grupo é constituído por 26 elementos, dos quais 13 são do sexo masculino e os restantes do sexo feminino, sendo que 25 crianças já frequentavam a instituição no ano transato. Estes dados são relevantes para o educador na medida em que este é o principal organizador das dimensões do ambiente educativo, nomeadamente da organização do grupo, sendo o seu funcionamento influenciado pelas características do mesmo.

Outro aspeto que influencia o quotidiano pedagógico do grupo, é relativo às suas faixas etárias. Apesar de cada grupo ser inequivocamente heterogéneo, o facto de pertencerem a uma determinada faixa etária significa que existem algumas características específicas da fase do desenvolvimento em que se encontram. Munido destas informações, o educador pode perspetivar a sua ação educativa, no sentido de oferecer às crianças um ambiente/atividades que sejam suficientemente estimulantes, mas não demasiado complexos.

Ter conhecimento da área de residência das crianças, é outro dado que o educador deverá considerar. Neste sentido, 25 do grupo habitam no concelho da instituição e uma criança num concelho próximo, o que significa que a maioria das crianças habita relativamente perto da instituição. As crianças com

morada na mesma freguesia da instituição, residem suficientemente perto para que o percurso seja realizado a pé, sendo que as restantes se deslocam em transporte particular. Estes dados assumem importância na medida em que podem condicionar o estado de espírito das crianças à chegada à instituição. No que no caso específico deste grupo não parece ter efeitos nefastos uma vez que o tempo de deslocação é reduzido.

Relativamente ao tipo de habitação das crianças do grupo, verifica-se que 11 habitam em moradia e 15 em apartamento. Uma vez que, regra geral, as habitações do tipo moradia dispõem de um espaço mais amplo para as crianças brincarem, este aspeto poderá igualmente influenciar os seus comportamentos, nomeadamente a necessidade de se movimentarem (correr, saltar, etc.). Nas suas habitações todas as crianças possuem quarto próprio, o que significa que estão familiarizadas com a existência de um espaço privado, que não necessitam de partilhar, nem de gerir com mais ninguém.

Sendo o jardim-de-infância um contexto, na visão da mestrandia, pautado pela partilha, tanto de espaços como de materiais, é fundamental que os profissionais de educação estejam sensíveis a estes aspetos. Ainda relativamente à questão da partilha, a maior ou menor frustração com que as crianças a gerem, poderá estar relacionada com o facto de possuírem ou não irmãos. No grupo em questão, sete crianças não têm qualquer irmão, 13 possuem um irmão e cinco, dois irmãos. Estes dados, por si só, não permitem particulares inferências, já que, apesar de algumas crianças que partilharem a sua vida com um ou mais irmãos apresentarem competências de colaboração e ajuda, outras podem sentir necessidade de obter atenção só para si, por não ser essa a sua realidade quotidiana, sendo, por isso, importante observar atentamente cada criança, no sentido de a conhecer mais profundamente, consistindo numa referência para o educador.

Quanto à hora de chegada à instituição, apenas uma criança chegava depois das 9h30min. Este aspeto condiciona o dia desta criança em particular, uma vez que, aquando da sua chegada, por volta das 10h, já decorrerem as normais atividades do dia. Apesar disto, como as restantes crianças chegam no horário de início das atividades, o dia inicia-se com normalidade, respeitando a rotina matinal do grupo. Relativamente à hora de saída da instituição, seis crianças saem do colégio entre as 16h e as 17h, outras seis entre as 17h e as 18h e quatro entre as 18h e as 19h. Tão ou mais importante do que o horário de entrada, é o

horário de saída, já que, apesar de muitas crianças abandonarem as instalações relativamente cedo, outras permanecem muitas horas na instituição, o que pode condicionar a sua disposição para a realização de atividades.

Relativamente ao agregado familiar das crianças do grupo, 14 vivem com os pais e com os irmãos, uma vive em agregado monoparental, uma só com a mãe e irmãos e outra com a mãe e avó e oito residem só com os pais. A composição do agregado familiar é um dado muito relevante para o educador, uma vez que a família é o contexto mais imediato para a criança e com o qual ela interage diariamente, sendo, deste modo, influenciador do desenvolvimento cognitivo, social, e afetivo da criança. Uma vez que todas as crianças do grupo habitam com ambos ou um dos pais, podemos inferir que estas terão a necessária estabilidade emocional, proveniente de uma estrutura familiar coesa.

Ainda relativamente aos membros do agregado familiar das crianças, as idades dos seus pais podem ter uma influência nas experiências que a criança vivencia em contexto familiar. No grupo em questão, a maior parte dos pais têm entre 36 e 45 anos, verificando-se que a maior parte é detentora de uma licenciatura. Estes dados auxiliam o educador no sentido de aceder, de uma forma indireta, ao tipo de experiências proporcionadas às crianças fora do contexto escolar. De referir ainda, que, perante a maior ou menor escolarização dos pais, o educador pode inferir acerca da aproximação, ou não, da cultura dos encarregados de educação (E.E) à cultura escolar, adequando as suas propostas didáticas de acordo com estas informações.

Além dos aspetos suprarreferidos, a caracterização psicológica do grupo e de cada criança é essencial à intervenção do educador. Observar cada criança, os seus interesses, as suas interações com adultos e outras crianças, será uma das bases que fundamentarão as decisões pedagógicas no desenvolvimento da atividade pedagógica.

Apesar de o desenvolvimento humano ser marcado por etapas sequenciais, cada um assume, desde o nascimento, características que o tornam único. Neste sentido, o grupo revela-se ativo, dinâmico, curioso e participativo. Na sua globalidade, as crianças apresentam um forte ímpeto competitivo, por vezes expresso por comportamentos menos respeitadores dos sentimentos do outro. Nota-se, concomitantemente, alguma dificuldade no envolvimento em tarefas de colaboração, observando-se, com frequência, alguns comportamentos individualistas e egocêntricos. Ao nível do desenvolvimento psicológico, foi

possível observar que integram o grupo, pelo menos três crianças, com uma baixa autoestima e confiança, aspeto que teve implicações no seu bem-estar no quotidiano, manifestado por choro, manifestações verbais que evidenciam falta de confiança nas suas capacidades (“eu não consigo”, “não sou muito boa nisso”), bem como falta de confiança para participar em grande grupo. Este aspeto preocupou a díade, tratando-se de um momento do desenvolvimento humano fulcral para o desenvolvimento de um autoconceito forte e positivo.

Através da observação indireta, a díade pedagógica pode ainda inferir que as crianças evidenciam interesse por permanecer e desenvolver o seu jogo simbólico nas áreas que foram surgindo, até agora, no decorrer do projeto da sala, nomeadamente na área da loja de vestuário, no supermercado, no restaurante e na loja de animais. Esta última, bem como os animais em geral, suscita bastante curiosidade e interesse no grupo. Foi possível, ainda, observar que as atividades e jogos motores motivam intensamente o grupo, seja a dança, jogos de equipas ou brincadeiras no exterior. A expressão musical constituía, igualmente, uma área de interesse, sendo que o grupo se revelava sempre muito entusiasmado ao cantar canções conhecidas ou aprender outras novas. As histórias são outro dos focos de interesse observados. Com efeito, todas as crianças do grupo escutam atentamente quando os adultos leem com e para elas, solicitando sempre que aquele releia a história.

No que respeita às necessidades de aprendizagem, a díade pedagógica identificou algumas áreas que merecem uma especial atenção, nomeadamente a área de formação pessoal e social, e a área de expressão e comunicação. Relativamente à primeira, algumas crianças não manifestavam comportamentos reveladores de gestão da frustração. Em situações de competição, quando perdem ou quando algo não decorre como gostariam, algumas ainda choram ou ficam visivelmente aborrecidas. Outro aspeto que suscitou a reflexão, é relativo à falta de capacidade de desenvolver trabalho em equipa e em cooperação sendo apenas capazes de colaborar. Com efeito, muitas crianças evidenciam comportamentos individualistas e egocêntricos. Ainda relativamente a aspetos comportamentais, foi passível de observação, nos momentos em grande grupo, sistemático o desrespeito pelo momento de voz do outro, seja este outro adulto ou criança.

Relativamente à organização do grupo, determinada pela educadora cooperante, observou-se que as vivências das crianças são maioritariamente em

grande grupo, no acolhimento e assembleia, que se realizam no início e final do dia respetivamente, individualmente e em pequenos grupos aquando de momentos de atividades espontâneas, bem como em pequenos grupos de apoio. Este último aspeto, a existência de grupos de apoio, despertou indagação na díade, já que foi a primeira vez que esta observou esta organização nesta valência. Pelo questionamento efetuado perante a senhora educadora cooperante, a díade pedagógica tomou conhecimento de que estes grupos de apoio foram previamente designados pela psicóloga da instituição, que terá identificado necessidades de aprendizagem em áreas diferenciadas, segundo as quais as crianças foram agrupadas. A intenção de garantir atividades diferenciadas é bastante pertinente, contudo, seria a educadora cooperante mais capaz de identificar essas mesmas necessidades uma vez que, será detentora de dados provenientes da observação que lhe fornecem “o conhecimento da criança e da sua evolução [que] constitui o fundamento da diferenciação pedagógica” (ME/DEB, 1997, p.25).

No que concerne a organização do tempo, observou-se direta e indiretamente que esta se estabelece de forma vertical. A instituição designa que, em cada dia, num tempo pré-determinado, se deverão desenvolver atividades de uma determinada área de conhecimento: segunda-feira realizam-se atividades de expressão dramática e musical, dinamizadas por outro profissional educativo que não a educadora cooperante, terça-feira realiza-se a hora do conto, quarta-feira as crianças participam numa sessão de filosofia para crianças, quinta-feira as crianças têm uma “aula” de Inglês, sexta-feira é o dia em se devem realizar atividades no âmbito das Ciências e desenvolvimento pessoal e social. Nos momentos em que não se encontram a realizar alguma destas atividades as crianças estão a realizar atividades no âmbito dos já referidos grupos de apoio, enquanto os restantes se encontram nas áreas e/ou a realizar fichas de trabalho. Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), a organização do tempo desejavelmente possui um carácter flexível admitindo, contudo, uma rotina. Com efeito, as crianças manifestam ter conhecimento sobre a rotina diária sendo estas “referências temporais (...) securizantes para a criança” (ME/DEB, 1997, p.40). Ainda assim, esta organização do tempo espelha um desenvolvimento curricular que parece pouco articular as áreas de desenvolvimento. O facto de existir sempre um momento específico para se desenvolver atividades de uma dada área não parece possibilitar “uma

construção articulada do saber” (ME/DEB, 1997, p. 14) podendo até refletir uma lógica escolarizante e de preparação para a escola quando os objetivos da educação pré-escolar consagrados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, são de outro foro, relacionados com o desenvolvimento integral da criança.

No que concerne os recursos da sala de atividades, estes consistiam em “todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa” (LBSE). Em termos de tecnologias ao serviço da ação pedagógica, a sala de atividades dispunha de três computadores, colunas de som, projetor e acesso à internet.

Ao nível dos materiais disponíveis na sala de atividades, salienta-se a predominância daqueles destinados ao jogo simbólico, nomeadamente de variados espaços que representam simbolicamente as lojas de um centro comercial (projeto do grupo). Na sala de atividades verificou-se que o espaço pedagógico possui áreas com materiais e recursos próprios, que permitem uma exploração diferenciada. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), esta organização “facilita a co-construção de aprendizagens significativas” (idem, p.83) e diversificadas, quer de ordem afetiva e social como cognitiva. O valor pedagógico destas áreas é referente, ainda, ao facto de, em cada uma delas, a criança através do jogo, individual ou com outros, vivenciar situações em espaços que lhe são familiares, como é o caso da área da casa ou da cozinha, que fornecem, de forma subtil, informações acerca do seu contexto familiar. Cada uma destas áreas integrantes da sala possui materiais. “Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45). Isto significa que as diferentes áreas devem estar recheadas com a maior variedade possível de materiais entre os quais a criança pode escolher, experimentar e expressar-se através de diversas “linguagens”. Com efeito, os materiais são essenciais aos momentos de jogo, de brincadeira, ou seja, de aprendizagem, sendo necessário, por isso, que sejam alvo de uma reflexão atenta por parte do educador. Além deste aspeto, o educador é responsável pela qualidade pedagógica dos materiais que coloca à disposição das crianças. A qualidade pedagógica dos mesmos prende-se com a adequação às faixas etárias do grupo, à sua qualidade estética, segurança e potencialidades educativas. Cabe ainda aos

profissionais educativos refletirem de forma heurística acerca das “potencialidades no âmbito da ação da criança, perguntando: será que esta boneca se pode tornar num instrumento sexista? (...) será que estes materiais representam apenas tradições portuguesas?” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45).

Outra dimensão do ambiente educativo que sobre a qual importa refletir, é a organização do espaço, uma vez que “o contexto físico tem um grande impacto no comportamento de crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.7). A sala de atividades do referido grupo seguia uma orientação do modelo *High/Scope*, no qual “os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.7)

O contexto observado contempla a área de jogos, construções, ciências, expressão plástica, restaurante, supermercado, informática, oficina, loja de vestuário, multibanco, biblioteca. Estas áreas dispõem de um espaço diferenciado, contudo, no quadro das áreas, estão designadas outras que não possuem um espaço próprio, tais como a área da abordagem à escrita, desenho e plasticina. Quando as crianças escolhem estas áreas, utilizam as mesas, que se encontram junto à janela. A questão que esta utilização levanta é que, frequentemente, as mesas estavam ocupadas por outras crianças no desenvolvimento de atividades de outra natureza, e por posposta da senhora educadora cooperante, não permitindo que existisse o espaço necessário para todas as crianças. Esta questão relativa à falta de espaço verifica-se igualmente na área da expressão plástica. O espaço destinado a esta área resumia-se a um grande cavalete, onde podem estar, confortavelmente, não mais do que duas crianças. Encontravam-se alguns materiais à sua disposição, como jornais, revistas, folhas brancas, tintas, colas, tesouras, pincéis, lápis de cor, de cera e cartolinas. No entanto, mais uma vez, para a utilização desses materiais, as crianças teriam de utilizar as mesas. Além disto, quando as crianças pintavam no cavalete e se encontrava outras sentadas nas mesas, o espaço de que estas dispunham para se movimentarem, ficava visivelmente constricto, o que não parece coadunar-se com uma exploração livre e expressiva dos materiais. Adicionalmente, as crianças ainda se encontravam em processo de aprendizagem do controlo do próprio corpo e do corpo no espaço, logo necessitariam de um espaço amplo para desenvolverem os seus projetos pessoais. Relativamente à área da biblioteca, esta encontrava-se bem localizada,

junto à janela, recebendo bastante luz natural. Dispunha de livros, uma manta, quatro almofadas, alguns fantoches e um fantocheiro. A manta, contudo, apresentava-se demasiado fina e as almofadas forneciam pouco amortecimento ao peso do corpo. De referir ainda, que as histórias lidas semanalmente ao grupo não ficavam à sua disposição pois, ou são livros da biblioteca do pré-escolar e lá ficam, ou apenas existem em formato digital, não ficando acessíveis às crianças, o que, caso se verificasse poderia suscitar um maior interesse por esta área da sala de atividades. Foi ainda possível observar que os livros que se encontravam na área da biblioteca não estavam organizados, para além de se encontrarem em mau estado de conservação (rasgados, sem capa), sendo muitos deles desadequados à faixa etária das crianças do grupo. De referir ainda que, a qualidade literária de alguns livros é duvidosa e não se observou a existência de livros promotores de um contacto com a diversidade cultural, étnica e familiar.

Relativamente à área de expressão dramática, esta não existia como área com um espaço diferenciado. A díade pedagógica observou que existem alguns materiais próprios do jogo dramático, como alguns fantoches, máscaras e um fantocheiro, que se encontram na biblioteca. Estes materiais encontravam-se em mau estado de conservação, os fantoches não possuíam qualquer relação entre si e os restantes apresentavam uma desadequação à faixa etária do grupo. O fantocheiro encontrava-se pintado de forma alusiva ao mar, relacionando-se com o projeto do grupo do ano transato o que não parece espelhar os interesses atuais do grupo.

Relativamente à área dos jogos esta encontrava-se visivelmente desorganizada. Ao nível da variedade de jogos considera-se que é bastante pobre. Alguns dos jogos são desadequados, como é o caso do ábaco, considerado por vários autores bastante abstrato, devendo ser utilizado com crianças apenas em níveis escolares.

No que diz respeito ao espaço exterior, este não dispunha de nenhum recurso ou material, tornando-o pouco estimulante e diversificado.

Neste capítulo, importa ainda refletir acerca da dimensão das interações que decorreram no contexto educativo, entre as crianças e destas com os adultos. Como já foi referido, as crianças deste grupo manifestavam um grande ímpeto competitivo revelando fracas capacidades de trabalho em equipa e entre ajuda. Na dinâmica relacional com os adultos, as crianças procuravam, naturalmente, a aprovação do adulto, bem como uma satisfação das expectativas deste. Em

qualquer contexto educativo o papel do adulto é condicionante tanto do bem-estar das crianças, como dos processos de ensino e de aprendizagem. Com efeito, a aprendizagem “depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6), bem como do genuíno laço afetivo que ambos criam. No contexto em que decorreu a prática pedagógica, verificou-se que as interações com os adultos eram respeitosas e cordiais. Os adultos revelavam preocupações com a estimulação da autonomia das crianças, na realização de tarefas e resolução de conflitos. As interações pareciam direcionar-se mais para o desenvolvimento cognitivo e menos para o desenvolvimento emocional e afetivo. Na perspectiva da mestrandia as interações com as crianças no contexto educativo, além de potenciadoras de aprendizagens a vários níveis, influenciam igualmente o desenvolvimento moral, ético cívico, social e psicológico das crianças. Com efeito,

“é precisamente em nome do adulto, aos seus olhos e pelas suas mãos que a criança se evidencia. São as suas palavras que a exprimem e definem. E são esses olhos – os dos adultos – nos quais a criança se revê e reconhece, em qual espelho, procurando imagens bonitas de si, recolhendo significados que interpreta e recria, emprestando-lhes novos e originais sentidos.” (Martins, 1997, p. 151)

Concomitantemente com os adultos com que a criança interage no contexto educativo, é igualmente reconhecido um papel fundamental de participação aos adultos do seio familiar. A instituição que recebeu a díade pedagógica em estágio, apesar de não permitir que os E.E. circulem dentro da instituição, nem visitem as salas sem um agendamento prévio, parecendo fazer um esforço de compensação pela tentativa de criação de canais de comunicação abertos, por exemplo através do envio de um correio eletrónico semanal, por parte das crianças, descrevendo uma atividade prazerosa, bem como o envio mensal de uma *newsletter* que procura compilar momentos marcantes do mês, incluindo fotos e transcrições de diálogos com as crianças. A instituição assumia a influência que a participação dos E.E. tem no desenvolvimento dos seus educandos, reconhecendo a família como um parceiro indispensável ao sucesso educativo.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PPS no 1.º CEB foi desenvolvida numa instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação, localizada na área metropolitana do grande Porto. A comunidade na qual a referida instituição se insere é bastante rica em recursos, sendo desta forma estabelecidas diversas parcerias nomeadamente coma câmara municipal, junta de freguesia, Unidades Locais de Saúde, escolas profissionais, bombeiros, proteção civil, centros de formação, comissões de proteção de crianças e jovens, escola de música e diversas instituições de ensino superior.

O agrupamento que a referida instituição integra é constituído por quatro estabelecimentos de educação, geograficamente próximos. O mencionado agrupamento, foi considerado pelo Ministério da Educação como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) por evidenciar as características designadas para tal, nomeadamente “violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar” (DN n.º 55/2008).

A implementação do programa TEIP iniciou-se em 1996 aquando do Despacho n.º 147 – B do Ministério da Educação. Mais de uma década depois, foi lançado o programa de segunda geração que o alargou a mais 24 agrupamentos, incluindo o agrupamento em que se desenvolveu a prática pedagógica, visando a melhora da qualidade da aprendizagem, dos resultados escolares, a diminuição do abandono escolar precoce, a melhoria da orientação vocacional perspetivando uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho, o estabelecimento de parcerias com a comunidade, a animação cultural, bem como um esforço por parte das escolas no sentido de promover uma educação diversificada e integradora (DN n.º 55/2008 de 23 de Outubro).

Com efeito, a instituição de estágio encontra-se integrada num contexto “socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, nomeadamente pobreza e exclusão social e baixo nível instrucional ” (PE do agrupamento). O agrupamento assume, desta forma, como principais objetivos de intervenção

“a formação de cidadãos responsáveis e autônomos, dotando-os dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social; a criação de igualdade de oportunidades que conduza ao sucesso escolar e garanta a diferença entre os alunos, proporcionando-lhes uma oferta formativa diversificada e de qualidade; o funcionamento do Agrupamento, com base em critérios de democraticidade e participação e de avaliação de desempenho”(PE 2013/2017)

Para a consecução destes objetivos o agrupamento conta com o apoio dos seus órgãos de gestão e administração colegiais, nomeadamente a direção, conselho pedagógico e conselho geral, as estruturas de coordenação educativa e supervisão e ainda de um serviço de psicologia e orientação, gabinete social e de um Gabinete/equipa de mediação escolar, funcionando estes últimos das 8.20h às 18.30h.

No que concerne aos espaços físicos da instituição, o edifício em que esta desenvolve a sua atividade foi inaugurado em 2011, ao abrigo do projeto de requalificação do parque escolar do concelho em que se localiza. A referida instituição, é de grandes dimensões, servindo 1450 alunos, desde a EPE ao 3º ciclo do ensino básico. Da escola integram cerca de 70 salas de aulas, campo exterior com materiais de motricidade grossa, auditório, biblioteca escolar, sala desportiva multiusos, campo exterior multiusos, zonas de convívio, Secretaria, reprografia/papelaria, bufete / bar, cantina 1º CEB/EPE, Cantina 2º e 3º ciclos, bem como uma Unidade de Intervenção Especializada em Multideficiência (UIEM). Os espaços comuns de circulação como corredores, casas de banho, cantinas entrada do edifício, encontram-se em bom estado de conservação, uma vez que a infraestrutura é bastante recente. Contudo, os corredores frequentados pela população discente e docente do 1º CEB apresentam uma dimensão que se revela um pouco reduzida face ao número de alunos que neles circulam, principalmente nos momentos de entrada e saída das salas de aula, o que por vezes origina a queda das crianças.

O espaço exterior frequentado pelos alunos do 1º CEB (na instituição existem outros espaços exteriores destinados aos discentes de outros níveis de ensino) apresenta uma área coberta, bem como uma descoberta significativamente maior. Nesta, encontram-se alguns equipamentos de motricidade grossa

(cordas, escorrega, rede, entre outros) que se encontram em bom estado de conservação. A díade pedagógica observou que estes equipamentos são bastante utilizados pelas crianças, pelo que se encontram sempre ocupados. Neste sentido, e perante o grande número de crianças, seria proveitosa a existência de mais alguns equipamentos desta natureza. Apesar de o espaço exterior oferecer às crianças um amplo espaço descoberto que possibilita o jogo livre, aquando de más condições meteorológicas (principalmente quando se verifica precipitação) as crianças são impedidas de frequentar o espaço exterior, já que a área coberta existente no mesmo é deveras reduzida. Nesta situação, as crianças são encaminhadas para o polivalente interior que apresenta as dimensões adequadas para uma turma, resultando em quedas e choques frequentes entre as crianças. Além deste apeto, é notória uma certa irritabilidade por parte crianças posteriormente aos intervalos decorridos neste espaço, já que é um espaço fechado, reduzido e que por se encontrar sobrelotado naqueles momentos, torna-se num espaço bastante ruidoso. Neste sentido, posteriormente a estes intervalos, a díade desenvolveu atividades de retorno à calma e no sentido de criar uma predisposição para aprendizagem.

No que concerne o espaço da biblioteca escolar, esta apresenta um horário de funcionamento entre as 8h20 e as 18h10. A biblioteca escolar exhibe espaços para atividades diversas nomeadamente, espaços para pesquisa e estudo como mesas e cadeiras, espaço para disfrutar da leitura como colchões e bancos acolchoados, espaço para atividades de expressão plástica, nomeadamente desenho, espaço amplo destinado à visualização de filmes, apresentações, debates, concertos, entre outros. Esta diversidade de opções de atividades a realizar na biblioteca escolar apresenta-se como um aspeto bastante positivo, estimulando nos alunos o desejo de visitarem e utilizarem frequentemente este espaço, como a díade teve oportunidade de observar. O espaço é amplo, colorido e convidativo. Nas paredes e mesas encontram-se expostos inúmeros trabalhos realizados pelos alunos dentro e fora da biblioteca, refletindo mais uma vez a abertura da biblioteca à comunidade escolar. É ainda possível encontrar alguns computadores, contudo estes não se encontram em funcionamento. Apesar disto, a biblioteca está munida com uma razoável quantidade de livros em bom estado, organizados por temas diversos, para várias as faixas etárias, colocados à altura das crianças, que os podem consultar e requisitar toda a com toda a facilidade, bem como qualquer membro da comunidade escolar.

Um dos espaços mais relevantes, é sem dúvida, o espaço da sala de aula, sendo esta relevância baseada no impacto pedagógico que pode ter nos alunos” enquanto fonte geradora de obstáculos, dificuldades e, conseqüentemente, de conflitos para o sujeito, constitui[ndo] condição sine qua non do seu desenvolvimento” (Martins, 1997, p. 159). A sala de aula na qual a mestranda desenvolveu a prática pedagógica, detém uma base retangular, que se divide num espaço no qual se encontram mesas (em cada mesa encontram-se dois alunos) e cadeiras. Um pouco afastada dessa disposição encontra-se a secretária da docente cooperante, e verifica-se ainda a existência de dois armários de duas portas e de um balcão com um lavatório. Neste sentido, pela arquitetura da sala não se verifica a existência (nem a possibilidade de existência) de espaços dedicados a outras atividades, nomeadamente à leitura, debates ou às Expressões Artísticas. As mesas e cadeiras apresentam uma estrutura adequada à estatura dos alunos, tendo sido a disposição das mesmas na sala variável ao longo do período de estágio, face às necessidades evidenciadas pelos alunos (por exemplo, verbalizar dificuldades de visão, manifestar falta de atenção, entre outros).

Os recursos disponíveis na sala consistem no quadro branco, computador, projetor e manuais escolares, sendo que os alunos têm oportunidade de manusear apenas o último. Os alunos dispõem de vários materiais sendo que se lhes encontram acessíveis aqueles que mais frequentemente utilizam como material de escrita e de desenho (lápiz de grafite, esferográfica, caderno, lápis de cor, borracha, tesoura e cola). Os restantes como cartolinas, espuma EVA, tintas, marcadores, folhas, papel de lustro e de seda, entre outros, encontram-se dentro dos armários não se encontrando organizados de forma a permitir a acessibilidade aos alunos. Este aspeto encontra-se igualmente relacionado com o projeto arquitetónico da sala, uma vez que não existe fisicamente espaço para colocar os materiais noutra local, organizados de uma forma mais promotora da autonomia dos alunos. Ainda relativamente às decisões arquiteturais que se observam no espaço físico da sala de aula, é de referir o facto de uma das paredes da sala de aula apresentar duas situações problema que condicionam o processo de ensino e de aprendizagem. Em primeiro lugar, a referida parede é contígua ao espaço exterior no qual, enquanto decorrem as aulas na sala, outros alunos usufruem do seu intervalo de almoço. Uma vez que a parede é de vidro, não isola os ruídos oriundos do exterior causando perturbação no decorrer das atividades

da turma. Na referida parede existem duas janelas que podem ser encerradas diminuindo esta situação-problema, agravando, contudo, a segunda situação-problema. Em segundo lugar, a referida parede encontra-se virada a Nascente, sendo que a luz solar incide na mesma durante várias horas causando um aumento significativo da temperatura no interior da sala de aula, afetando a capacidade de concentração e atenção tanto de adultos como de crianças. Perante as situações apresentadas se realça a importância da necessidade de preocupações pedagógicas ao nível da projeção dos edifícios escolares como referido no 39º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Além dos espaços frequentados pelos alunos, a prática pedagógica necessita de ser sustentada, igualmente, no conhecimento das características gerais da turma, bem como de cada aluno que a compõe, nomeadamente no conhecimento acerca do seu contexto cultural, social e familiar, uma vez que é atualmente inegável “a influência de aspetos culturais do contexto de vida dos sujeitos no seu desenvolvimento e conhecimento” (Martins, 1997, p. 161).

Neste sentido, a turma com a qual foi desenvolvida a prática pedagógica, consiste numa turma do 1º ano de escolaridade. Esta é constituída por vinte alunos, sendo que um dos alunos frequenta o ensino doméstico, não integrando, por isso, as normais atividades da turma. Dos restantes 19 alunos, 12 são do sexo masculino e sete do sexo feminino possuindo idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. No entanto, a maioria (14 alunos) tem seis anos. Dois alunos possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma das crianças com NEE (Criança A) apresenta um “atraso global do desenvolvimento psicomotor” (Relatório Técnico Pedagógico), bem como dificuldades acentuadas na “aquisição e desenvolvimento da linguagem” e na “aprendizagem e aplicação de conhecimentos (...) conceitos e competências” (Relatório Técnico Pedagógico). A referida criança apresenta igualmente dificuldades de concentração, de estabelecimento de relações entre objetos, de resolução de problemas, bem como ao nível da motricidade fina. No entanto, é bastante autónoma, sendo capaz de se alimentar e movimentar sozinha. Apesar de se revelar emocionalmente imatura e pouco resistente à frustração é uma criança afável e, regra geral, meiga. A outra criança que apresenta NEE (Criança B) revela igualmente um “atraso global do desenvolvimento psicomotor” (Relatório Técnico Pedagógico), manifestando maiores dificuldades “nas áreas desenvolvimentais e nas relacionadas com a aprendizagem da leitura e da

escrita, bem como nas funções mentais da atenção, memória, controlo psicomotor e da linguagem” (Relatório Técnico Pedagógico). A sua interação com os adultos é bastante positiva, estabelecendo vínculos com facilidade. Relativamente aos pares, a criança B revela-se bastante instável, oscilando entre comportamentos reveladores de alguma agressividade e manifestações de afetividade. No que respeita as medidas educativas implementadas ao abrigo do DL3/2008 de 7 de janeiro, ambos os alunos beneficiam de um Programa Educativo Individual (PEI) e da possibilidade de frequentar uma turma com um número reduzido de alunos, no sentido de possibilitar que o docente apoio pedagógico personalizado sendo esta última uma preocupação sempre presente nas planificações desenvolvidas pela díade. Está previsto que apenas a criança A usufrua de adequações no processo de avaliação, bem como do acompanhamento diário de uma assistente operacional, apesar disto verifica-se que a criança B beneficiaria largamente da presença de um adulto, papel que foi desempenhado pela díade pedagógica aquando das semanas de não-intervenção. Ambas as crianças recebem apoio de uma equipa multidisciplinar constituída pela docente titular da turma e pela díade (durante o período de PPS), pela terapeuta da fala, pela terapeuta ocupacional (apoio semanal), pela especialista em pediatria neurodesenvolvimental do Hospital do concelho, pela docente de ensino especial (apoio bissemanal). O trabalho multidisciplinar e cooperativo que se verifica, é fulcral para o sucesso educativo destas e de outras crianças. No entanto, a mestrandia identificou que a comunicação entre estes elementos não se estabelece com frequência (com exceção da docente de ensino especial). Apesar disto, todos os elementos têm conhecimento e desenvolvem as suas atividades considerando os objetivos propostos para estas duas crianças.

No que concerne as restantes crianças, a generalidade dos alunos da turma evidenciava curiosidade e entusiasmo nas situações de aprendizagem. Por exemplo quando eram distribuídos os manuais as crianças manifestavam verbalmente o seu entusiasmo “vamos fazer matemática!”. O desejo de aprender era igualmente notório nos diálogos que as crianças estabeleciam com a díade nos intervalos, questionando-a acerca das próximas letras que iriam aprender e expressando o desejo de mostrar os seus cadernos às mestrandas. Observou-se ainda que, nas situações de aprendizagem, as crianças se se mostravam muito participativas, curiosas e entusiasmadas, apesar de manifestarem alguma falta de concentração, aspeto que a díade considerou natural, quer devido à faixa

etária das crianças, quer devido ao facto de ainda se encontrarem numa adaptação à nova etapa educativa. Este aspeto foi considerado pela díade nas tomadas de decisão pedagógica, num esforço de adequação aos tempos de concentração e interesses de uma turma que se inicia no 1º ano do 1º CEB. As crianças evidenciavam igualmente dificuldades no cumprimento das regras da sala, como falar na sua vez, fruto, identicamente, da fase de adaptação que vivenciavam.

A díade pedagógica atentou igualmente às interações e dinâmicas relacionais que se estabeleciam entre as crianças. Estas revelavam capacidades empáticas, mostrando-se recetivas à resolução de conflitos através do diálogo, proposta pelos adultos, sendo os abraços e pedidos de desculpa frequentes nestas situações. No que concerne as relações com os adultos estas eram baseadas no respeito e confiança mútua, respirando-se um clima de bem-estar. A orientadora cooperante assumia uma posição de liderança da turma, que transmitia segurança às crianças, sendo aquela a principal e última voz decisora, o que não invalidava a escuta da perspectiva e interesses dos alunos. Com efeito, a importância do papel do adulto” quer (...) na motivação do envolvimento da criança na atividade, quer na promoção do seu sucesso na realização de tarefas complexas, (...) é sem dúvida, amplamente reconhecida e aceite” (Martins, 1997, pp. 170-171).

Além das características supracitadas, importa conhecer o contexto extraescolar em que cada uma das crianças circula. É necessário conhecer os contextos de vida das crianças de forma a que prática docente possa ser significativa para aquele grupo em particular, e assim frutífera em aprendizagens (Niza,2012). Desta forma, assumir a importância do contexto socioeconómico para a prática pedagógica, é assumir que a criança não chega à escola como tábua rasa, é assumir que, na sua comunidade, “adquiriu aprendizagens muito vastas e essenciais que se encontram latentes até que as instituições permitam a sua explicitação, libertação e enriquecimento. É dessas intervenções extraescolares que devemos partir para novas intervenções cada vez mais elaboradas e eficazes” (Niza, 2012, p.161). Neste sentido, pela análise dos ficheiros individuais dos alunos, bem como através de conversas informais com os encarregados de educação, a díade pode observar, que se tratam de alunos inserido num contexto socioeconómico médio. A grande maioria não recebe apoio escolar, os encarregados de educação, na esmagadora maioria, são

trabalhadores por conta de outrem encontrando-se três progenitores desempregados. Relativamente à análise efetuada sobre o nível de habilitações académicas dos encarregados de educação, verifica-se que 9 têm formação académica superior, sendo que a maioria apresenta habilitações ao nível do 3º ciclo ou menos, sendo que apenas três não possuem o 9º ano de escolaridade, apesar disto a generalidade dos alunos nos seus tempos livres com os E.E. não frequentam locais de difusão cultural como museus, galerias, feiras do livro, espetáculos, entre outros, podendo a intervenção com a família passar por este aspeto. Relativamente ao contexto familiar, a maior parte dos alunos vivem com o pai e mãe (11 alunos), contudo um número considerável (sete alunos) são integrantes de uma família monoparental, aspetos aos quais o docente necessita de ser sensível no que concerne à sua interação com as crianças.

No que respeita à organização temporal (aspeto que será retomado no ponto 2.3 deste capítulo), o horário letivo e não-letivo da turma inicia-se às 9:00h seguido de um primeiro intervalo entre as 10:30h e as 11:00. Entre as 12h e as 13:30 as crianças usufruem do seu intervalo para almoço, e ainda de um último intervalo entre as 15:30 e as 16horas, terminando o período de permanência das crianças na sala de aula às 17.30. Deste tempo letivo, e respeitando as indicações do DL n.º 91/2013 de 10 de julho, DN n.º 7/2013 de 11 de junho e do DN n.º 7-A/2013 de 10 de julho, a orientadora cooperante elaborou um horário no qual está previsto serem dedicadas 8 h semanais à área curricular de Português, 7:30h semanais à área curricular de Matemática e 3h semanais às áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões artística e físico-motora. No seu horário as crianças dispõem ainda de outras componentes do currículo como a oferta complementar e o apoio ao estudo que são desenvolvidas durante 1h e 1:30h semanais respetivamente. Das componentes não-letivas, como atividade de enriquecimento curricular de carácter facultativo, as crianças poderiam usufruir de 1h30 semanais de Expressão Musical, Dramática, Inglês e Atividade físico-motora. Estes aspetos como igualmente os suprarreferidos (contexto, espaço, características da turma) são relevantes para o desenrolar quotidiano da prática pedagógica, apresentando potencialidades e desafios.

2.3 SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

A mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica em dois contextos educativos semelhantes em alguns aspetos, contudo bastante distintos noutros.

No que se refere às semelhanças, ambas as instituições se apresentam de grandes dimensões, apresentando uma população discente em larga escala, bem como equipas educativas que contam igualmente com numerosos elementos. Adicionalmente, verifica-se que os objetivos gerais da EPE enunciados na Lei-Quadro da EPE e os objetivos gerais enunciados na LBSE apresentam vários aspetos comuns. Com efeito, em ambos os documentos fica expressa a preocupação com o desenvolvimento integral das capacidades, com a atenção a cada criança na sua individualidade, bem como um reforço da importância e transversalidade da educação para a cidadania.

Ao nível da organização curricular é possível encontrar-se uma analogia entre as áreas de conteúdo expressas nas OCEPE e as componentes do currículo expressas na atual Matriz Curricular do 1º CEB (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Esse paralelismo é visível nomeadamente entre a área de conhecimento do mundo e o estudo do meio, dentro da área de expressão e comunicação, o domínio da matemática com a área curricular de matemática, o domínio da abordagem oral e abordagem à escrita com a área de português e ainda o domínio das expressões com a área curricular de expressões artísticas e físico-motoras.

Apesar de ambos os documentos expressarem a necessidade de as áreas serem abordadas em articulação, o desenvolvimento curricular assume características bastante distintas. Enquanto o educador se orienta por um documento orientador e não prescritivo, as OCEPE, pelo contrário o professor de 1º CEB têm como referência programas e metas curriculares específicos de cada área curricular, bem como a matriz curricular suprarrefira que expressa a carga horária atribuída a cada componente do currículo. Do exposto se infere que o desenvolvimento curricular no 1º CEB assume contornos de menor flexibilidade. Contudo acredita-se que o currículo é “aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999, p.21) como se revelou nas práticas analisadas no capítulo 3.

Ao nível do espaço igualmente se verificam contrastes marcados, assistindo-se a uma maior liberdade de circulação pelos espaços e acessibilidade aos materiais no contexto de estágio da valência de PE. Pelo contrário, tradicionalmente, no 1º CEB observa-se que as crianças são dispostas em mesas e cadeiras sendo esta a única organização observada. Atentando a este aspeto a díade pedagógica procurou promover dinâmicas que implicassem outras organizações do grupo, desenvolvendo atividades na biblioteca escolar (Cf. Capítulo 3).

É de referir ainda um dos contrastes mais marcantes entre os dois contextos, que compreende o facto de uma das instituições ser de ensino particular e cooperativo, enquanto a outra é uma instituição pública que integra um agrupamento TEIP. Evidentemente que se verificavam assimetrias ao nível das experiências extraescolares das crianças das duas instituições, bem como ao nível do contexto socioeconómico das mesmas. Estes aspetos implicavam a missão destas duas instituições. Enquanto a primeira se concentrava mais no desenvolvimento cognitivo, esperando que esse investimento se refletisse nos rankings nacionais, na segunda era notório o espírito de missão, de entreaajuda entre os integrantes da equipa educativa, bem como a responsabilidade que revelavam no seu profissionalismo, desenvolvendo a sua prática pedagógica tendo em vista a formação dos futuros cidadãos.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação utilizada no decorrer da prática pedagógica supervisionada consistiu na metodologia de I-A. Esta caracteriza-se por “incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, (...) operar activamente na transformação dessa realidade” (Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, Vieira, 2008, p. 4). Neste sentido, o objetivo primordial da I-A, independentemente da definição que os vários autores lhe atribuem, é atender ao que se pretende descobrir ou modificar, visando a transformação da realidade, neste caso da realidade educativa, dos processos de ensino e de aprendizagem.

Esta transformação da prática não se confina apenas à ação educativa, mas igualmente se alarga a todo o ambiente/contexto educativo através de um ciclo espiralado de investigação que integra a” planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção” (Vieira & Moreira, 2011, p.57).

Um dos pilares, e parte integrante do ciclo investigativo e das competências metodológicas de que o professor – investigador necessita, é a observação. (Alarcão, 2001). A observação pelo contato direto com a realidade a analisar, consistiu no ponto de partida para a problematização fornecendo dados para a mesma correspondendo assim à “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p. 29). De facto, foi através observação que a díade pedagógica recolheu e organizou importantes informações do contexto educativo em que atuou. Para tal, foram construídas em díade pedagógica grelhas de observação que permitiram uma observação mais orientada. Com estes documentos a díade pretendeu recolher e analisar dados relativos às dimensões da caracterização dos espaços, do grupo de crianças, da equipa educativa, das interações, bem como das relações estabelecidas com a comunidade. A par desta observação armada, a díade recolheu ao longo de toda o período de PPS informações através da observação participante que foram profícuas para o conhecimento mais aprofundado do ambiente educativo, bem como dos interesses, necessidades, motivações, talentos e contextos de vida das crianças. Contudo, no que concerne a observação participante, a mestranda inicialmente revelou dificuldades em atentar a todos os aspetos, necessitando de os registar o mais rapidamente possível. Com a continuidade da PPS a mestranda sentiu que evoluiu neste aspeto, sendo posteriormente mais capaz de selecionar as informações relevantes, bem como de se libertar da necessidade de as registar imediatamente.

Ao longo da PPS a mestranda consolidou a ideia do papel fundamental que a observação desempenha na atividade docente. Com efeito, foram os dados recolhidos desta forma que permitiram à mestranda desenvolver uma prática contextualizada e, por isso, mais significativa para cada grupo de crianças.

Tendo por base as informações recolhidas através da observação (não só mas também), a mestranda pode construir planificações (a curto prazo) adequadas às características do contexto. Salienta-se que o carater gradativo da construção das planificações (primeiramente uma atividade e apenas posteriormente os

dias completos) permitiu usufruir do tempo necessário para a igualmente gradativa adaptação aos contextos de estágio, bem como um conhecimento cada vez mais alargado do grupo.

O processo de planificação é uma ferramenta de investigação e pressupõe um conjunto de fases: avaliação das necessidades, estabelecimento de prioridades, seleção de objetivos, seleção e organização de conteúdos, definição das estratégias de ensino (Diogo, 2010). Em todas estas fases do processo está implícita uma reflexão que foi desenvolvida em tríade pedagógica, enriquecendo todo o processo. A mestranda considera que é na dimensão reflexiva antes da ação, característica do ato de planificar, que se encontra a riqueza pedagógica da planificação. Com efeito, a mestranda, para a construção das planificações, procurou atentar aos interesses, necessidades e características das crianças, aos conteúdos presentes nos documentos orientadores (OCEPE e programas), bem como às estratégias pedagógicas mais adequadas considerando estes aspetos.

Os referidos processos reflexivos inerentes à planificação, bem como à metodologia da I-A, revestem-se igualmente de grande poder formativo, uma vez que proporcionam que os formandos se emancipem, conferindo-lhes “oportunidades para o seu desenvolvimento.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.1).

Além do processo reflexivo anterior à ação, igualmente a que se sucede depois desta foi muitíssimo relevante no processo de desenvolvimento profissional da mestranda, uma vez que “é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento.” (idem, p.3).

A mestranda procurou desenvolver o exercício da reflexão através da construção de narrativas individuais e colaborativas, bem como de reflexões pós-ação. Com efeito, a construção destes documentos de carácter reflexivo permitiu que a futura docente analisasse as suas próprias práticas, com o distanciamento que o exercício da escrita permite, iluminando a prática com o objetivo de a melhorar.

Considera-se que, desta forma, é possível que se construam conhecimentos a integrar nos prévios, contrariamente, não se verificando um processo reflexivo, idealmente partilhado, não existe um momento para atribuir significado ao que aconteceu. As situações vivenciadas desaparecem com o tempo, não deixando nenhuma marca de aprendizagem, e sem novas

aprendizagens o exercício da docência tona-se quase técnico e mecanicista, estático. Ora, se o contexto educativo é dinâmico, recheado de complexidade, imprevisibilidade e mudança, por ser um contexto em que atuam seres humanos, só fará sentido que a forma de movimentação dentro desta organização vá ao encontro das suas características. Neste sentido “ser professor-investigador é, pois, em primeiro lugar, ter uma atitude relativamente à forma de estar na profissão “como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2001, p.6) tendo sempre no horizonte a compreensão e transformação da realidade e das práticas.

Nesta linha de pensamento, a I-A através da “exploração de processos de tentativa e erro, na aceitação da certeza e ambiguidade” (Vieira & Moreira, 2011, p.58) do contexto educativo, ao articular teoria e prática, ao permitir a reflexão partilhada e colaborativa, confere emancipação aos (futuros) profissionais educativos, ao invés de serem meros consumidores acríticos do currículo, ao invés de permitirem que os seus saberes e práticas fiquem cristalizados no tempo.

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS

No presente capítulo a mestranda procurará evidenciar a mobilização dos referentes teóricos e legais (abordados no primeiro capítulo) nas ações pedagógicas, espelhando igualmente a conceção de educação desenvolvida ao longo do percurso formativo, bem como as aprendizagens construídas por todos os intervenientes na PPS na EPE e no 1º CEB.

Neste sentido, este capítulo integra um ponto para cada valência educativa, no sentido de descrever e analisar as metodologias e estratégias selecionadas, salientando-se as fundamentações pedagógicas e didáticas que as sustentaram.

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PPS na EPE foi sustentada num ciclo investigativo próprio da metodologia de I-A como evidenciado no ponto 2.4 do segundo capítulo do presente relatório. Como parte integrante daquele, a observação intencional do grupo de crianças constituiu um processo fulcral, sendo desenvolvido sistematicamente ao longo de toda a PPS. Saliente-se que este processo se viu enriquecido pela análise e reflexão posterior em tríade pedagógica, nomeadamente com o par pedagógico, bem como com a senhora educadora cooperante. Estes momentos reflexivos foram cruciais no sentido de resignificar as situações vivenciadas e de desocultar perspetivas atribuídas pelos vários olhares, conferindo-lhes valor pedagógico. Nesta perspetiva, os momentos de observação assumiram um carácter estruturante da prática, permitindo aceder aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, no sentido de “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB, 1997, p. 25).

Considerando, os aspetos suprarreferidos, bem como as características do contexto educativo em causa, a díade de formação concebeu e desenvolveu com as crianças um projeto que pretendeu responder aos interesses e necessidades evidenciados. As atividades que seguidamente se descrevem e analisam neste capítulo foram desenvolvidas no âmbito do referido projeto. Portanto, a metodologia de projeto, abordada no primeiro capítulo deste documento, pautou as ações desenvolvidas na PPS.

Manifestando igualmente uma preocupação em situar a prática face aos interesses do grupo, serão ainda descritas e analisadas atividades que deram continuidade ao projeto curricular do grupo, que já se encontravam em desenvolvimento aquando do início da PPS.

As linhas pedagógicas orientadoras do projeto sustentaram de igual forma toda a prática pedagógica desenvolvida. Neste sentido, em conformidade com o exposto no primeiro capítulo do presente documento, procurou-se assumir um compromisso com o desenvolvimento holístico da criança (ME/DEB, 1997) manifesto da promoção de experiências pautadas pela diversidade e interação,

nas quais a criança assume um papel ativo na construção de aprendizagens. Salienta-se ainda o constante cuidado na interação estabelecida com as crianças, procurando que essa se revelasse sensível, autonomizante e estimulante, em conformidade com os parâmetros de interação referidos no ponto 1.2 do primeiro capítulo do presente documento.

Em conformidade com o exposto, no que respeita às necessidades de aprendizagem, identificaram-se duas áreas nas quais as crianças evidenciaram uma maior margem de progressão, nomeadamente na área de formação pessoal e social, bem como na área de expressão e comunicação. Relativamente à primeira, atentou-se aos comportamentos no que respeita a gestão da frustração. Em situações de competição, quando perdiam ou quando algo não decorria como gostariam, algumas crianças choravam ou ficavam visivelmente aborrecidas. Outro aspeto no qual o grupo revelou necessidade de desenvolvimento foi relativo à capacidade de desenvolver trabalho em equipa, em cooperação, bem como na manifestação de espírito de entreajuda. Com efeito, muitas crianças evidenciavam comportamentos individualistas e egocêntricos, típicos do seu estágio de desenvolvimento. Em conformidade, as crianças revelavam, nos momentos em grande e pequeno grupo, o desrespeito pelo momento de voz do outro, adulto ou criança. Outro aspeto que suscitou uma imediata preocupação por parte da díade pedagógica foi relativo ao facto de, pelo menos três crianças, revelarem um autoconceito pouco positivo, muitas vezes manifestado verbal e explicitamente.

No que concerne a área de expressão e comunicação, salientam-se a necessidade de proporcionar momentos para a expressão livre, pessoal e criativa, “que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes ‘mundos’” (ME/DEB,1997, p.56). As crianças desenvolviam atividades maioritariamente dirigidas pelo adulto, sendo que não se verificava a existência de propostas promotoras da criação e expressão livres, que a díade considera inegavelmente importantes. A referida importância advém não só pelo valor da possibilidade de exteriorizar os pensamentos, sentimento e ideias da criança, mas igualmente porque essa liberdade implica fazer escolhas e planos fomentado a autonomia da criança.

Relativamente à Área de Conhecimento do Mundo, pretendeu-se estimular o desenvolvimento de práticas epistemológicas (observação, questionamento sobre a realidade) e atitudes subjacentes, nas quais se inclui a curiosidade e

questionamento sobre o mundo e desejo de aprender, atitudes facilitadoras da transição educativa (ME/DEB, 1997).

Em conformidade com o referido, atentou-se igualmente aos interesses que as crianças foram revelando, uns manifestos pela generalidade do grupo, outros por pequenos grupos ou mesmo individuais, tendo-se procurado significar a prática com base nos mesmos. Com efeito, as crianças manifestavam motivação para todas as atividades que implicassem movimento, diálogo e jogo simbólico. Transpareciam igualmente um entusiasmo para a audição de histórias, bem como relativamente à temática da vida animal e familiar.

Seguidamente serão descritas e analisadas algumas atividades e estratégias que procuraram articular os interesses com as necessidades das crianças, bem como com as orientações curriculares, procurando igualmente dar conta das aprendizagens desenvolvidas por todos os intervenientes.

No âmbito do PCG as crianças realizaram uma visita a um hospital veterinário localizado no distrito da instituição. Ao longo da visita as crianças colocaram várias questões relacionadas com aquilo que observavam e do que lhes era dito pelos veterinários, revelando curiosidade sobre o nome dos órgãos do corpo dos animais, os procedimentos efetuados pelo veterinário, entre outros. Neste sentido, na sequência dessa mesma visita, tendo em consideração os interesses e necessidade reconhecidos, a díade pedagógica planificou uma atividade de expressão dramática na qual as crianças, em pequenos grupos, usufruíram da oportunidade de, em conjunto, inventar uma história baseada na visita que realizaram, dramatizando-a para os pares no momento seguinte.

O valor pedagógico da atividade viu-se acrescido pelo facto de esta implicar momentos de cooperação e negociação, nomeadamente na decisão da história e das personagens. Uma evidência dessa cooperação, residiu nos comportamentos das crianças perante o desafio da partilha de adereços. Com efeito, num grupo em que duas crianças desejavam representar o mesmo animal (gato), surgiu um conflito. Procurou-se, na interação com as mesmas, proporcionar-lhes a oportunidade de serem as mesmas a solucionar a problemática. Como resultado, uma das crianças propôs que, como os adereços do gato consistiam em luvas com garras e orelhas, ambas representassem o mesmo animal, sendo que uma ficaria com as luvas e a outra com as orelhas. Considera-se que este momento foi muito significativo para as crianças envolvidas, principalmente por terem sido elas próprias a solucionar a situação.

Este momento permitiu ainda o desenvolvimento do perfil profissional da mestranda, reforçando a conceptualização da “criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação” (Bertram & Pascal, 2009, p. 11), bem como do papel fulcral do estilo de interações proporcionadas pelo adulto.

O desenvolvimento desta atividade ofereceu, igualmente, ao grupo um momento em que este teve um maior papel decisor do que era habitual, podendo criar livremente a história, sem condicionalismos, proporcionando o “desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal” (ME/DEB, 1997, p. 60). A seleção de uma atividade de expressão dramática relacionou-se com as necessidades das crianças, e igualmente com uma preocupação da díade em desenvolver atividades, manifestamente mais integradoras, uma vez que as crianças percebem a realidade de forma “sincrética ou global” (Alonso, 2002, p.68) e igualmente pelo facto de “quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade, e mais estável a sua retenção” (idem, p.69). Com efeito, nesta atividade as crianças mobilizaram conhecimentos das várias áreas do saber, como por exemplo, da área do conhecimento do mundo - a profissão de veterinário, as características dos animais e da área da linguagem – na construção da história; da formação pessoal e social - na negociação desenvolvida na escolha das personagens, na partilha dos materiais disponíveis e no desenvolvimento da necessidade de consideração pelo momento do outro, aquando da dramatização dos pares. Neste sentido, evidenciaram-se as potencialidades integradoras do desenvolvimento de atividades em torno de um eixo das expressões artísticas como forma de proporcionar “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias” (Tomlinson, 2008, p.13).

O entusiasmo manifestado pelas crianças permitiu igualmente refletir acerca do poder da componente lúdica na motivação e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. Atentando na forma como a criança interage no mundo e se relaciona com pessoas e o meio físico compreende-se que a ludicidade tem uma existência preponderante. Logo, parece essencial que esta dimensão não seja negligenciada na tomada de decisão pedagógica.

Apesar do seu valor pedagógico, e numa análise retrospectiva, considera-se que a atividade poderia ter sido ainda mais explorada nas suas potencialidades. Considera-se que o momento de criação da história poderia ter sido mais

profundo, procurando-se perspetivar caminhos para a estimulação e ampliação das aprendizagens. Neste sentido, poderia ter-se dividido a atividade em momentos distintos mais prolongados, planeando-se a dedicação de mais tempo a cada um deles. Não obstante, esta atividade revelou-se muito significativa para as crianças e rica em aprendizagens para os adultos.

Perante os interesses e necessidades manifestados pelo grupo, os momentos de leitura de histórias foram atividades muito presentes no dia-a-dia da PPS na EPE. Em conformidade com as OCEPE, a importância da leitura de livros às crianças assume uma especial relevância tanto pela possibilidade de as crianças vivenciarem as situações que as personagens assumem nas histórias, como igualmente por fomentar na criança uma curiosidade espontânea em compreender o código escrito. Adicionalmente, encara-se a leitura de livros às crianças como um momento privilegiado de criação de “um laço emocional e pessoal muito forte” (Hohmann & Weikart, 2011, p.547). Concomitantemente, a compreensão da expressão verbal implica, em primeiro lugar, prestar atenção ao que está a ser dito, sugerindo para o «aprender a ouvir» que as crianças ouçam histórias diariamente (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008). Tendo sido identificado necessidades de desenvolvimento das capacidades das crianças em saber ouvir o outro, igualmente este aspeto fundamenta a pertinência da leitura de histórias ao grupo. Neste sentido, a leitura de histórias é uma atividade poderosa no desenvolvimento da literacia no jardim-de-infância. Por um lado, devido a este aspeto relativo à comunicação e compreensão oral, por outro lado, possibilita “estabelecer as conexões entre palavra escrita e falada” (Hohmann & Weikart, 2011, p.547), o que é coerente com as orientações das OCEPE, que preconizam uma crescente familiarização das crianças, com o código escrito, por meio da inclusão de momentos de leitura no quotidiano do grupo, enquanto fator promotor do sucesso na posterior aprendizagem da leitura.

É de salientar ainda, as possibilidades que a leitura de histórias enceta ao nível da formação pessoal e social, fornecendo questões para reflexão, bem como oportunidades de criança “vivenciar” situações através dos personagens das mesmas. Para além destes aspetos, o diálogo que se estabelece, através e sobre as histórias, permite que as crianças desenvolvam competências linguísticas. Na conversação que os adultos estabelecem com as crianças, “quando parafraseiam o que a criança diz, o expandem, falam acerca dos interesses da criança, permanecem em silêncio o tempo suficiente para dar à

criança uma oportunidade para responder” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 226), os adultos estimulam o desenvolvimento de inúmeras capacidades linguísticas. De referir ainda que a leitura em voz alta para as crianças lhes oferece um contato privilegiado com o texto literário. Este,

por um lado, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão.

(Buesco, Morais, Rocha, Magalhães, 2012, pp. 5/6).

Perante a pertinência, para o grupo, de atividades desta natureza, procurou-se selecionar uma narrativa que se enquadrasse numa temática de interesse das crianças e que, simultaneamente permitisse uma articulação com atividades de outra natureza, respeitantes a outras áreas do conhecimento. Com efeito, as crianças em vários momentos faziam referência ao ambiente familiar, sendo a mãe uma figura presente nessas referências, indicando atividades realizadas com a mesma, o seu nome e a sua profissão. A atividade que a seguir se descreve e analisa decorreu na semana de celebração do dia da mãe. Neste sentido, foi lido o álbum “Coração de mãe” com autoria de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho. O momento de leitura acerca desta temática possibilitou aceder subtilmente a informações sobre o ambiente familiar das crianças, bem como acerca da imagem interna que formaram acerca deste importante papel e agente social. Procedeu-se à leitura expressiva e pausada do álbum, com recurso ao projetor, na biblioteca da instituição, encontrando-se as crianças sentadas no chão junto do adulto. Saliente-se que a seleção desta obra se prendeu com o facto de esta estar recheada de uma linguagem de natureza metafórica, bem como ser rica em estímulos visuais com qualidade estética. Procurou-se suscitar um diálogo significativo com as crianças acerca do mesmo, no sentido de as mesmas “interagir[em] (...) partilhar[em] vivências, ideias e sentimentos” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 35) acerca desta relação única. Neste diálogo procurou-se ainda promover, através das questões colocadas ao grupo, a interpretação do texto metafórico da obra. Ao longo deste momento foi notória a curiosidade suscitada por essa linguagem metafórica, evidenciada pelas questões que as próprias crianças colocaram, por exemplo, a Vi questionou: “Porque é que quando vão para o piquenique o coração da mãe ficava como um passarinho?”, sendo o FR.H a tomar a iniciativa de responder:

“Porque é primavera e há passarinhos”, evidenciando os seus conhecimentos prévios acerca do conhecimento do mundo. Interpretando ainda o texto, a In referiu que “nas férias o coração da mãe bate calmo, porque está relaxada”. Inferiu-se que a interação das crianças com base numa temática, que lhes era significativa, lhes permitiu refletir e formular hipóteses acerca do assunto em questão, desenvolvendo simultaneamente as suas capacidades de comunicação oral. Procurou-se, ao longo do diálogo, estimular a interação entre as crianças, gerir as participações de forma equilibrada, valorizando cada uma delas. Contudo, nem todas as crianças manifestaram o desejo de participar, mantendo por vezes, conversas sobre outros assuntos que não o do grande grupo. Nestes momentos, procurou-se convidar essas crianças a participar no diálogo do assunto em foco, propondo-lhes que respondessem a questões colocadas pelos pares. Procurou-se cativar a atenção dessas crianças questionando-as igualmente acerca das suas ideias e opiniões. Não obstante, algumas crianças evidenciam timidez na participação em grande grupo, tendo sido respeitado o seu desejo de não participação quando solicitada. Em relação a este aspeto, considera-se que é necessário respeitar os ritmos e individualidade de cada criança, procurando, contudo, fomentar um clima de conforto e confiança favorável ao desejo de comunicar.

No momento seguinte da atividade, foi articulada a temática da obra (o coração da mãe) com a do corpo humano. Esta articulação prendeu-se com o facto de, na visita ao hospital veterinário, as crianças revelarem curiosidade acerca de vários órgãos. Além deste aspeto, o conhecimento acerca dos órgãos encontra-se contemplado nas OCEPE, nomeadamente na área de conhecimento do mundo. Neste sentido, o momento seguinte desenrolou-se a partir da questão colocada ao grupo “Onde fica o coração?”. No intuito de lhe dar resposta, as crianças tiveram a possibilidade de ouvir o próprio batimento cardíaco, utilizando um doppler (aparelho utilizado por mulheres grávidas para ouvir o batimento cardíaco do feto). Uma vez que, o acesso ao funcionamento dos órgãos do corpo humano, foi realizado somente através de imagens, pareceu pertinente criar oportunidade de as crianças lhe acederem de forma mais estimulante e concreta. Foi neste sentido que o *doppler* foi utilizado e fez sucesso entre as crianças, pelo entusiasmo e curiosidade suscitados. Todo o grupo prestava muita atenção ao som do coração das outras crianças e manifestavam intenção de escutar o seu. As crianças manifestaram o seu

entusiasmo face à audição dos sons produzidos, visível nas suas expressões de espanto e verbalizações, por exemplo: “Parece um cavalo” – Sof, “É mais rápido o da Le”, “Parece trovoadas” – Ev). Este momento foi ainda promotor de diálogos com base nos conhecimentos prévios das crianças, por exemplo o Fr.H. indicou: “É um ataque cardíaco”, ao qual o Fr.R. respondeu: “se tivermos um ataque cardíaco, morremos”. Salienta-se o momento em que o Gab afirma tristemente: “O meu coração não bate”, tendo sido possível verificar-se o contrário através da utilização do *doppler*. Através da utilização do aparelho foi possível que as crianças começassem a formar uma ideia acerca deste órgão, bem como do seu funcionamento.

Posteriormente propôs-se o preenchimento de um corpo humano, colocando órgãos nos respetivos lugares, sendo que o esquema possuía os contornos dos mesmos. A imagem do corpo era de cor azul, com cerca de 80 centímetros de altura, sendo que os órgãos possuíam cores diversas no sentido de captar a atenção visual do grupo. No que concerne à disposição do grupo, as crianças encontravam-se dispostas em filas e, nesse sentido, a fila da frente encontrava-se mais próxima do cartaz. Procurou-se que as crianças através da interação com os adultos e os seus pares, dessem resposta ao desafio de colocar e identificar cada órgão. Com efeito, as crianças revelaram possuir diversos conhecimentos prévios, que auxiliaram a construção de aprendizagens por parte de todo o grupo. Quando colocada a questão “Quando comemos para onde vai a comida?” a Le referiu que “Tem aqui um tubo” (fazendo o gesto) enquanto a Mari afirmou: “Vai para estômago” e o Fr.H. confirmou: “É a digestão”. Perante a afirmação de uma criança de que a comida vai para os pulmões, a Le indicou que não, e o Dan explicou porquê: “É para respirar”. Os diálogos que se estabeleceram com base nas conceções prévias do grupo evidenciaram o “reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo (...) valorizando [-se] os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (ME/DEB, 1997, p.14). Analisando criticamente a atividade considera-se que o diálogo entre as crianças poderia ter sido mais potenciado se as mesmas se encontrassem dispostas em círculo, com o corpo humano colocado no centro do mesmo. Desta forma, todas as crianças disporiam de um melhor acesso visual ao mesmo, além de que esta disposição se entende como mais facilitadora do diálogo interpares. Apesar desta dificuldade encontrada pela mestrandia, considera-se que as atividades em grande grupo permitem às crianças vivenciar

experiências numa estrutura tipicamente social, descobrindo “que há coisas divertidas que se podem fazer com outras pessoas” (Homann & Weikart, 1987, p.130) e aos adultos proporcionarem vivências democráticas às crianças, bem como observar o comportamento das crianças nessas mesmas situações. A dificuldade encontrada pela mestrandia permitiu que se consolidasse a ideia da necessidade de uma reflexão sistemática, antes durante e depois da ação, relativamente a todas as dimensões do ambiente educativo, pois esse processo confere “intencionalidade educativa” à ação (ME/DEB, 1997, p.14).

Em conformidade com a pertinência relativamente ao grupo em questão sobre a leitura de histórias, pretende-se descrever e analisar as ações desenvolvidas num outro momento de leitura. A atividade consistiu na leitura exploração do conto “Zbiriguidófilo” de Pitum Keil do Amaral. Saliente-se que, no sentido de promover experiências diversas, se selecionou o referido conto que por não conter ilustrações, implicava maior atenção à leitura. Este teve lugar dentro da sala de atividades, nomeadamente na zona da livraria. Esta zona faz fronteira com uma parede envidraçada, sendo que, desta forma, recebe bastante luz natural. Além deste aspeto, a livraria encontrava-se apetrechada com uma manta e duas almofadas. Apesar disto, o espaço tornou-se um pouco circunscrito para o grande número de crianças que constituíam o grupo. Não obstante, aquando da revelação do título do conto, imediatamente as crianças revelaram curiosidade em saber do que se tratava, comentando-o: “Que nome...” (Fr R), “O que é que é isso?” (Ti). Esta curiosidade e questionamento foram manifestados ao longo de toda a leitura, nomeadamente questões acerca do significado de palavras ou expressões presentes no texto, como por exemplo “O que é ‘dia sim dia não?’”(M. Ba); “O que é ‘pó de talco?’” (Af); “O que é ‘marquise?’” (An. C), aspeto que demonstra o interesse despertado pela história, evidenciado nessa mesma curiosidade. Com base nesta evidência, deduziu-se a adequabilidade da narrativa, tendo-se revelado suficientemente desafiadora, promovendo novas aprendizagens ao nível da linguística. Aquando do surgimento dessas questões, as mesmas foram devolvidas ao grupo, para que, colaborativamente refletisse acerca das mesmas. Desta forma, adultos e crianças, “nas suas interações conjuntas (...) tomam a vez para desempenharem o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes” (Hohmann & Weikart, 2011, p.77). Neste sentido, o poder foi partilhado num clima recíproco de confiança e respeito mútuos.

O enredo do conto adensasse quando o Zbiriguidófilo desaparece. Nesse momento questionou-se o grupo acerca do que poderia ter sucedido ao mesmo. Tal como preconizado nas OCEPE, este tipo de estratégias de leitura permite às crianças compreender “como e para que serve ler” (ME/DEB,1997 p.70). Perante esta questão, surgiram explicações, por parte das crianças, para o sucedido tais como “Se calhar foi alguém lá a casa e tirou.” (Dia); “Se calhar tinha saudades de casa e voltou.” (Ev); “Se calhar o zbiriguidófilo tinha ido procurar comida.” (M^aVi); “Podia ter ido para a chaminé.” (Ed.M). Uma das crianças referiu ainda uma hipótese explicativa que se baseava na premissa de o zbiriguidófilo ter falecido com um ataque cardíaco. Esta afirmação suscitou um momento bastante rico de diálogo no qual as crianças tiveram oportunidade de desenvolver e explicitar as suas teorias pessoais sobre a morte, fundamentar pontos de vista, bem como escutar e refletir acerca do ponto de vista dos outros. Desta forma, este momento foi promotor do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, aspeto considerado como objetivo pedagógico da EPE consagrado nas OCEPE, bem como do desenvolvimento linguístico. Apesar de este momento ter gerado uma longa pausa na leitura do conto, considera-se ter consistido numa pausa bastante frutífera. Finda a narrativa, a questão que ainda não tinha resposta era “Afinal, o que é um Zbiriguidófilo?” Neste sentido, no momento seguinte, propôs-se que cada uma das crianças, através da técnica do desenho, expressasse o que para si seria um zbiriguidófilo. Através de técnicas de expressão plástica, como o desenho, a criança “exterioriza (...) imagens que internamente construiu” (ME/DEB,1997, p.61). É de referir ainda que, as indicações acerca do aspeto físico do zbiriguidófilo, presentes no conto, são bastante vagas, abrindo, desta forma um caminho para que as crianças se expressassem de forma criativa. Sendo este um dos aspetos evidenciados pela díade como uma necessidade do grupo, entendeu-se bastante pertinente este exercício da criatividade, partindo de algumas premissas fornecidas pelo conto. Foi relevante verificar que, num primeiro momento, as crianças pareciam um pouco perdidas, indicando que não sabiam como era o zbiriguidófilo. Contudo, perante os reforços positivos e mensagens de confiança como “O zbiriguidófilo é o que tu quiseres!”, “Desenha-o como o imaginas”, as crianças evidenciaram maior confiança envolvendo-se na tarefa, e manifestando verbalmente as suas intenções. Com efeito, no desenvolvimento desta atividade as crianças evidenciavam notória satisfação, tanto pela concentração e empenho na tarefa,

bem como pelo facto de, no final, convidarem orgulhosamente os adultos a observarem os seus desenhos:” olha o meu zbirig...fio!” (vários). Em suma, o conto selecionado proporcionou o desenvolvimento de aprendizagens articuladas, tanto no âmbito da linguagem, como da formação pessoal e social, conhecimento do mundo, estabelecendo ainda uma ponte com a expressão plástica.

Por último, pretende-se refletir acerca de uma atividade que, por um lado, procurou responder às necessidades evidenciadas ao nível da área de conhecimento do mundo, e por outro lado, relacionou-se com as atividades desenvolvidas no âmbito do PCG. Neste sentido, as crianças construíram vários instrumentos musicais na criação da loja de instrumentos musicais, relacionando-se desta forma com a temática da atividade “o som”. Posteriormente as crianças construíram a loja de eletrodomésticos, desenvolvendo em diversos momentos o jogo simbólico, com recurso ao telefone integrante da mesma. Neste sentido, planeou-se uma atividade que se adequasse a estas evidências de interesse de jogo, denominada “telefone de fio” que procurou explorar a compreensão da propagação sonora.

A atividade em questão desenvolveu-se, primeiramente com metade do grupo (13 crianças) e de seguida com as restantes. Foi mostrado às crianças um “telefone” feito com dois copos de plástico, cada um com um furo na sua base, pelo qual passava um fio de algodão que os unia. Inicialmente as crianças foram questionadas acerca deste objeto, se já tinham visto algo semelhante ou se conheciam a sua funcionalidade. Algumas crianças não conheciam o telefone de fio, enquanto outras indicaram que “estas duas coisas [copos] eram para passar a voz” (Af) e que” se falarmos pelo copo o ar vai pela linha” (Na. C.). Perante estas afirmações as restantes crianças foram questionadas acerca do funcionamento do telefone, se seria possível ouvir através do mesmo. Neste momento da atividade, considerou-se que teria sido muito pertinente que as crianças explorassem inicialmente o objeto livremente, o que não sucedeu, mas que, contudo, foi notado e refletido posteriormente tendo representado uma aprendizagem para a mestrandia para futuras ações a desenvolver.

Seguidamente, as crianças registaram com uma cruz a sua previsão acerca da possibilidade de audição através do “telefone” numa tabela de previsões.

Estes momentos de previsão são extremamente importantes, uma vez que o processo de compreensão do mundo é progressivo,

no qual as crianças tentam integrar novas observações naquilo que já sabem ou naquilo que pensam compreender sobre a realidade. Como resultado, chegam frequentemente a conclusões únicas, as quais, (...) podem ser vistas como erros. Os adultos (...) devem reconhecer que este tipo de pensamento é parte do processo de aprendizagem activa (Hohmann & Weikart, 2011, p.25).

Este tipo de momentos de discussão que as crianças estabeleceram entre si, foram igualmente importantes, uma vez que, deram oportunidade para que as crianças usufruíssem de “experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações (...) com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (DEB/MEC, 1997, p. 19).

Posteriormente à indicação das previsões foi solicitado que as crianças que consideravam que o telefone não iria funcionar, fundamentassem a sua opinião, bem como as que consideravam o contrário. Uma das crianças justificou que “Os copos são grandes e o fio, e de longe não se vai ouvir”(Ig), outra explicou que “o fio não consegue transportar o som”(Ed Rib), “O fio é muito longo, por isso não dá” (Din). Estas crianças evidenciaram naturalmente um pensamento ainda em construção, “julgando pelas aparências” (Hohmann & Weikart, 2011, p.25). Outras crianças rebateram as ideias dos pares afirmando que “o som passa por dentro do fio” (Af). A relevância dos momentos de diálogo prende-se com o facto de a mera ação sobre os objetos não ser condição “suficiente para a aprendizagem. Para compreenderem o seu mundo imediato as crianças necessitam de interagir de forma consciente e refletida sobre ele” (Hohmann & Weikart, 2011, p.23), o que fundamenta a pertinência do diálogo acerca do que se vivenciou. Perante este debate solicitou-se ao pequeno grupo que testasse as suas previsões. De facto, “as experiências nas quais as crianças produzem um efeito que podem ou não ter antecipado são cruciais para o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio” (Hohmann & Weikart, 2011, p.24). As crianças revelaram um grande ímpeto para verificar se efetivamente se ouvia ou não, encontrando-se muito motivadas para responder à questão-problema. À vez, a pares, as crianças foram explorar o telefone, verbalizando com entusiasmo, pois afinal, era possível ouvir. No momento seguinte da atividade, as crianças desenvolveram o mesmo processo de formulação de

previsões com discussão e registo das mesmas, relativamente à questão-problema seguinte, relativa ao facto de se ouvir melhor ou pior se alguém colocasse um dedo no fio. Foi interessante verificar que as crianças possuíam um saber intuitivo, ainda não científico, contudo correto, indicando que se iria ouvir “pior” (vários). Com efeito, as crianças verificaram pela exploração do telefone que, apesar de não deixar de se ouvir, o som não chegava com tanta qualidade.

Seguidamente, as crianças foram desafiadas a refletir acerca de como a disposição do fio (esticado ou enrolado) poderia afetar a velocidade do som. Mais uma vez as crianças revelaram um pensamento intuitivo, indicando que, com o fio enrolado “o ar não vai chegar ao copo, não sobe” (Din). Por fim, as crianças foram incitadas a responder à quarta questão-problema, relativa à influência dos copos feitos de lata e não de plástico. Esta questão não foi explorada como as anteriores, uma vez que foi necessário que as crianças se ausentassem para o almoço. Ao longo da atividade as crianças referiam-se às ondas sonoras e ao ar a ser transportado pelo fio. Neste sentido, um caminho possível a explorar seria desenvolver algumas atividades que sensibilizassem as crianças para o facto de o som ser uma onda.

A atividade desenvolvida sustentou-se em características do construtivismo, uma vez que, por um lado, as conceções prévias das crianças foram valorizadas, por outro, a construção do conhecimento partiu e centrou-se na criança e na sua ação sobre os objetos. Em suma, considera-se que a atividade promoveu “aprendizagens úteis e com sentido (...) por oposição a uma mera apropriação de saberes” (Martins et al., 2007, p.23), numa perspetiva construtivista do processo de aprendizagem.

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO 1º CEB

A PPS no 1º CEB intentou refletir a conceção de ensino e de aprendizagem da mestrandia evidenciada no primeiro capítulo. Com efeito, procurou-se desenvolver ações pedagógicas que visassem o desenvolvimento integral da criança, considerando os seus interesses, necessidades e características, bem como os seus conhecimentos prévios. Saliencia-se um forte investimento no estabelecimento de uma relação pedagógica sólida e positiva com as crianças pois “uma relação de afeto, com reforços verbais e não verbais (...) promove o prazer de aprender” (Estanqueiro, 2010, p.25). Pretendeu-se igualmente desenvolver práticas estimulantes e desafiadoras com recursos diversos, no sentido de estimular a motivação das crianças. Evidencia-se ainda a permanente reflexão acerca da ação pedagógica, desenvolvida com a díade, bem como com a professora cooperante e supervisora institucional, como potenciadoras do desenvolvimento profissional da mestrandia, enriquecendo todo o processo de aprendizagem da mesma.

Em conformidade, nos momentos de observação foi possível observar que a generalidade do grupo era empática com personagens novas ou já conhecidas. Neste sentido, no dia 30 de outubro, para a abordagem à letra “p” foi criada o “Papito Papa-palavras” (Boneco). A principal característica desta consistia no facto de esta gostar de se alimentar com palavras que continham o fonema [p]. Acredita-se que, desta forma, a aprendizagem de uma nova letra, relacionada com um personagem que gosta muito do seu “som”, contextualizou a aprendizagem, inculcando-lhe um significado. A idade das crianças, que são bastante jovens, e, por isso, capazes de entrar num mundo de fantasia, esteve igualmente na base da escolha da criação do personagem. Adicionalmente, o próprio momento do ano letivo, igualmente pareceu propício, já que as crianças tinham abandonado a EPE há relativamente pouco tempo. Neste sentido, esta estratégia procurou igualmente “possibilitar uma passagem sustentada entre os níveis educativos” (Serra, 2004, p.91). Com efeito, a estratégia revelou ser bastante significativa para os alunos, observável na atenção que revelaram, bem como no facto de os alunos se referirem ao personagem vários dias depois, num momento de revisão da letra “p”, bem como pelo facto de em diversas ocasiões solicitarem o Papito para as suas brincadeiras.

Na apresentação do “Papito Papa-palavras”, bem como no decorrer do diálogo pretendeu-se que a criança assumisse um papel ativo. Neste sentido, foi apresentado um pequeno trava-línguas que caracterizava o personagem, tendo

sido fomentado o diálogo no sentido de que as crianças identificassem as características da mesma, bem como o fonema que se repetia. Assim, “abrir a aula à participação dos alunos não resolve todos os problemas do ensino. Mas reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p.39).

Salienta-se que a turma se encontrava num momento crucial de aprendizagem da decifração e da escrita, sendo este aspeto de muita importância para a seleção das estratégias. Segundo Sim- Sim (2009), a aprendizagem da decifração é indissociável da aprendizagem das letras e grafemas que representam os sons da fala. As estratégias selecionadas pretenderam dotar o grupo do conhecimento da letra/grafema, da sua grafia, bem como do fonema que lhe corresponde. Segundo a mesma autora, é condição essencial para a aprendizagem da decifração, que as crianças compreendam o princípio alfabético da nossa língua (a existência de uma correspondência grafema-fonema).

Tendo estes aspetos em mente, quando as crianças já tinham identificado o fonema que se repetia, a mestrandia solicitou que as mesmas indicassem algumas palavras iniciadas pelo mesmo fonema desenvolvendo a sua consciência fonológica. Ainda com este objetivo, a mestrandia articulou de forma lenta e exagerada o fonema [p] solicitando às crianças que a acompanhassem no sentido de sentirem a quase explosão de ar que acontece na articulação do fonema em questão.

Concorrendo ainda para o desenvolvimento da consciência fonológica, foram planificados exercícios, numa ficha de trabalho, que permitiram isolar o fonema em questão, acompanhando com a observação da palavra escrita, facilitando assim a associação fonema-grafema. A proposta na ficha de trabalho, de segmentação de palavras em sílabas, representa igualmente um exercício de consciência fonológica que concorre para a aprendizagem da decifração (Sim-Sim, 2009).

Posteriormente foi apresentada no quadro branco a imagem da grafia da letra “p”. A mestrandia realizou a grafia para que as crianças a pudessem observar, contudo neste momento teria sido importante que todas prestassem atenção o que não sucedeu. Com efeito, sendo esse um momento de aprendizagem chave da aula seria necessário que toda a turma estivesse concentrada nessa apresentação, correndo o risco de não desenhar corretamente a grafia da letra.

Esta questão representou uma aprendizagem para a futura docente tendo em vista a aprendizagem das crianças.

Acredita-se, contudo, que esta situação foi minimizada pelo facto de as crianças, à vez, serem solicitadas para desenhar a grafia no quadro junto com a mestranda, o que por um lado possibilitou que cada criança recebesse um apoio individual, bem como que a mestranda observasse as dificuldades de cada uma das crianças. Enquanto uma criança desenhava a letra com a mestranda, às restantes já tinha sido entregue o seu “*kit* do «p»”. Este *kit* era constituído por uma folha A4 plastificada contendo um exercício de grafia da letra, bem como uma caneta e um pano para apagar. Este *kit* permitiu às crianças desenvolverem a sua competência caligráfica de uma forma visualmente mais interessante, com materiais diferentes, que não se esgotaram na atividade (pois podem ser utilizados quantas vezes a criança desejar). Com efeito, a motivação para utilizar os novos materiais possibilitou um maior entusiasmo e empenho na realização da tarefa evidenciando a importância de se diversificarem materiais e estratégias na ação pedagógica. A utilização do *kit*, simultaneamente à realização da grafia individual no quadro, foi planeada no sentido de manter os alunos em permanente solicitação para a tarefa, mantendo-se ativos durante toda a atividade.

Considerando os diferentes ritmos de realização das tarefas das crianças, foi colado no caderno de cada uma um exercício de grafia, bem como uma proposta de desenho do “Papito” na sua casa. Desta forma, as que terminaram mais rapidamente as tarefas propostas na ficha de trabalho, tinham já uma tarefa prevista, direcionando o tempo desses alunos para atividades igualmente pedagógicas, o que é “importante, quer para manter um ambiente de trabalho produtivo, quer para assegurar o uso sensato do tempo de todos” (Tomlinson, 2008, p. 62).

Relativamente aos alunos da turma com NEE (as características destes alunos são analisadas no segundo capítulo), as adaptações foram resultado da análise dos ficheiros individuais destes alunos, bem como do diálogo com a orientadora cooperante e profissional de educação especial. As referidas adaptações representam outras formas de “chegar até” (Tomlinson, 2008, p. 16) também fazem parte do que é o ensino diferenciado. Estes dois alunos evidenciavam, por um lado, necessidade de desenvolver atividades com materiais manipuláveis, e por outro interesse nesse mesmo tipo de atividades.

Nesta atividade em concreto foi proposta a realização um puzzle de 20 peças da imagem do Papito, para um dos alunos que revelou bastante interesse por este tipo de propostas, enquanto a outra criança revelou gosto em ouvir o que está a ser dito pelos adultos e pelas outras crianças. A mestranda observou ainda que ambas as crianças necessitavam de desenvolver o seu raciocínio lógico. Para tal, foi planeada a continuação de uma sequencia utilizando carimbos. Estes dois alunos revelaram ainda interesse e necessidade de desenvolvimento de atividades de Expressão plástica, com especial enfoque no desenvolvimento da motricidade fina. Neste sentido, foi proposta a colagem de massas na letra “p” impressa numa folha A4. Procurou-se que as atividades das crianças com NEE de alguma forma se relacionassem com as atividades desenvolvidas com o grande grupo, numa lógica da escola inclusiva, sem, contudo, negligenciar os seus interesses e necessidades específicos. Importa salientar que se procurou, ao longo de toda a PPS e em todas as áreas curriculares, que esta metodologia de planificação, de estratégias e atividades distintas para estas crianças (de acordo com as suas necessidades e interesses) fosse, sempre que possível, articulada com as tarefas do grande grupo.

No desenvolvimento de toda a atividade confirmou-se a complexidade da ação docente para um professor em formação. Com efeito, foi exigente conjugar toda a atividade mental, tal como pensar nos momentos seguintes, no que ia ser dito seguidamente, na correção linguística, atentar e registar mentalmente dados que podiam ser relevantes para a ação pedagógica futura, com a resposta às solicitações das crianças, seja para auxiliar ou apenas esclarecer em alguma questão e além destes aspetos ainda apoiar as duas crianças com necessidades educativas especiais. Apesar de contar com o apoio do par pedagógico e da orientadora cooperante acredita-se que esta gestão com o tempo e experiência será melhorada.

Em conformidade, com o referido no primeiro capítulo, procurou-se desenvolver atividades que promovessem a articulação curricular, uma vez que esta “suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados” (Pombo,1994, p. 16), sendo estas articulações que significam e contextualizam as aprendizagens.

Exemplo dessa articulação são as atividades desenvolvidas dia 19 de novembro de 2015. No início do dia foi realizada a leitura da obra *Todos no sofá* de Luísa Ducla Soares. Na obra, encontram-se 10 animais sentados num sofá,

que o vão abandonando um a um. Através da leitura da obra foi abordada a contagem decrescente, tendo a literatura servido de mote para aprendizagens no âmbito de outra área curricular que não o português.

No final desse mesmo dia realizou-se a atividade “Todos no sofá-origamis” na qual se previa a construção de origamis representativos de dois animais presentes na obra lida na parte da manhã. Através da ligação com a história pretendeu-se que a proposta da atividade fosse contextualizada fazendo mais sentido para as crianças. Esta atividade pretendeu diversificar o tipo de experiências de aprendizagem proporcionadas ao grupo, uma vez que “atividades diversificadas e diferentes são estimulantes para os alunos” (Bolivar et al, 2013, p.88). A área curricular central desta atividade foi a expressão plástica. Com efeito, “durante o 1.º ciclo as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas (...) alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas.” (ME/DEB,2004, P.89). A pertinência desta atividade é igualmente respeitante ao facto de as crianças em aulas anteriores terem demonstrado interesse por atividades plásticas. Adicionalmente, a atividade plástica “possibilita o desenvolvimento da destreza manual” (ME/DEB, 2004, p. 89), competência que as crianças do grupo ainda se encontravam a desenvolver e que é especialmente necessária para este grupo uma vez que se encontravam a desenvolver a sua competência gráfica ao nível da escrita.

Planeou-se que as crianças construíssem o seu origami através da visualização de um vídeo. Esta estratégia foi selecionada tendo em consideração que “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos” (Estanqueiro,2010, p.37). Além disso, permitiu que as crianças desenvolvessem as suas capacidades de observação e atenção. A proposta iniciou-se com a visualização de cada passo da construção seguida da sua execução por parte das crianças. Em análise, considera-se que teria sido pertinente, em primeiro lugar, que as crianças tivessem visualizado o vídeo completo de forma a conhecerem o que era esperado. Depois deste momento, pensa-se que se poderia ter elucidado as crianças acerca da proposta, explicando que se iria realizar a visualização passo a passo. Penso que faltou esse momento inicial pois no primeiro passo algumas crianças não prestaram atenção, apenas o começaram a fazer nos momentos seguintes pois já tinham compreendido a proposta.

Na realização da tarefa várias crianças sentiram bastantes dificuldades. Algumas delas poderiam ter sido colmatadas se num momento inicial, a mestranda exemplificasse que procedimentos são necessários para a dobragem, algo que só foi realizado pela mestranda quando se tomou consciência dessas dificuldades. Mesmo assim, como é natural, várias crianças continuaram a sentir bastantes obstáculos enquanto algumas realizavam as dobragens com facilidade. Evidenciando a reflexão na ação a mestranda propôs às crianças que já tinham conseguido realizar as dobragens daquele passo que auxiliassem aquelas que se encontravam com dificuldades. Apesar de não estarem previstos, estes momentos cooperativos foram bastante ricos pois “num clima de cooperação, (...) todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p.22). Neste sentido, em retrospectiva considera-se que se poderiam ter criado pequenos grupos de trabalho potenciando o trabalho cooperativo.

A mestranda também auxiliou as crianças com mais dificuldades, visualizando com elas novamente o passo em que tiveram dificuldades para que pudessem tentar novamente questionando-as acerca do que observavam “o que temos de fazer em primeiro lugar?” levando-as a atentar à informação importante fornecida pelo vídeo “repara que os vértices ficam unidos”. Simultaneamente, a mestranda foi expressando sempre confiança nas capacidades das crianças e elogiando os seus progressos pois “os estímulos positivos, particularmente os elogios, são instrumentos pedagógicos muito úteis” (Estanqueiro, 2010, p.24) fortalecendo um autoconceito positivo.

Acredita-se que o sucesso na concretização desta tarefa desafiante consistiu num importante reforço da autoestima das crianças, com efeito “o aluno experimenta o sentimento de competência quando atribui o sucesso a factores pessoais (capacidades, esforço e método), não à facilidade das tarefas” (idem, p.16). Desta forma, é promovida igualmente a autonomia do aluno “tornando-o capaz de valorizar os seus esforços e prescindir dos estímulos do professor” (idem, p.25). O carácter desafiante mas exequível da atividade reflete a concepção de ensino e de aprendizagem da mestranda, acreditando-se que os momentos de aprendizagem devem colocar os alunos “ante situaciones que les obliguem a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación” (Coll et al, 1994, p. 103), não esquecendo que essa exigência deve ser acompanhada “de los

instrumentos tanto intelectuales como emocionales, que possibilitem a los alumnos superar essas exigências, retos e desafios” (idem).

A mestranda procurou, através das suas interações com as crianças, fornecer o apoio necessário, perspetivando simultaneamente a realização autónoma por parte das mesmas. Efetivamente, na construção do segundo origami as crianças revelaram maior autonomia solicitando com menor frequência o apoio do adulto para a superação de obstáculos. Pelo que até aqui foi referido acredita-se que a atividade permitiu atuar ao nível da ZDP (cf. Capítulo 1) das crianças. Com efeito, foi possível criar “uma área potencial de processos de aprendizagem, «a zona de desenvolvimento próximo»” (Oers, 2009, p.15) sendo que, desta forma, com o apoio adequado as crianças realizaram uma tarefa que de forma completamente independente não seria possível.

Como referido no primeiro capítulo, a motivação influencia o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, ao longo da PPS a mestranda procurou “proporcionar atividades, tarefas e materiais interessantes e estimulantes que incluam novidade e variedade” (Bolívar et al, 2013, p. 88). Um exemplo dessas atividades consistiu nas atividades desenvolvidas no dia 20 de novembro. Para a planificação da atividade a mestranda considerou o Programa de Matemática do Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) constituído por três domínios de conteúdos, sendo que esta atividade se inseriu no domínio de Geometria e medida, incidindo em especial na abordagem a algumas figuras planas de referência nomeadamente o triângulo, quadrado, retângulo e círculo. A atividade iniciou-se com uma estratégia de motivação – a apresentação da caixa-mistério, pretendendo-se com esta estratégia, apelar à curiosidade e gosto pelo “fator surpresa” característicos das crianças desta turma.

A motivação para a aprendizagem pode certamente ser de origem intrínseca, contudo, “que el alumno se encuentre motivado no es responsabilidad únicamente suya” (Coll et al, 1994, p. 32). Efetivamente, o professor necessita de cuidar da motivação dos seus alunos, tendo sido as estratégias motivadoras consistiram um dos pontos fortes da atividade e de toda a PPS. Acredita-se que além de diversificar e inovar as situações de ensino e aprendizagem, é necessário desenvolver estratégias nas quais os alunos tenham sucesso, que lhes proporcionem oportunidades de se sentirem capazes e competentes e, que sejam simultaneamente, estimulantes e desafiadoras, auxiliando a construção

de novas e significativas aprendizagens. Em conformidade, a caixa mistério continha um desafio que consistia na descoberta de figuras geométricas na sala de aula. O valor pedagógico deste momento fundamenta-se no facto de, por um lado, ter possibilitado às crianças ter sucesso numa tarefa em que a sua participação é fortemente solicitada, por outro, possibilitou que as crianças mobilizassem os seus conhecimentos prévios, pois estes “son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados” (Coll et al, 1994, p. 50). Com este momento pretendeu-se igualmente que a matemática não se encerre em si mesma, mas que se relacione com o quotidiano das crianças, no sentido de as estas lhe encontrarem uma finalidade, mantendo desta forma o interesse por esta área curricular.

Neste momento, cada criança possuía uma folha de registos do desafio na qual registavam a resolução do mesmo. As crianças evidenciaram o seu empenho para solucionar o desafio encontrando ainda mais figuras geométricas do que aquele propunha que implicavam a escrita de números que ainda não tinham aprendido formalmente. A mestranda propôs então às crianças que, em conjunto, formulassem hipóteses acerca de como se escreveriam aqueles números (14 e 34). Desta forma, a mestranda valorizou os conhecimentos das crianças, refletindo a sua conceção de criança como ser competente.

No momento seguinte da atividade a mestranda novamente desafiou os alunos apresentando-lhes um triângulo incompleto através do programa geogebra. A seleção deste recurso prendeu-se pelo facto de as TIC poderem representar “formas mais chamativas, apelativas e interactivas de aprender” (Cardoso, 2013, p.315). Neste sentido, uma das crianças utilizou esta ferramenta para completar o triângulo. Em retrospectiva considera-se que se poderia ter proporcionado mais exploração desta ferramenta por parte das crianças, propondo-lhes que construíssem outros triângulos.

Segundo Fernandes (1994) a aprendizagem dos conceitos matemáticos deve respeitar as diferentes fases processuais de construção do conhecimento. A fase manipulatória, que proporciona um contato concreto com os conceitos, a fase verbal que permite à criança dialogar sobre os conceitos respondendo a questões, a fase iconográfica que prevê a representação pictórica dos conceitos e por último a fase simbólica na qual a criança utiliza linguagem matemática na representação de entes matemáticos. Neste sentido, correspondendo à fase manipulatória, foi proposta a construção da figura representada no geogebra

utilizando palitos e plasticina, uma vez que “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos” (Ponte & Serrazina, 2000, p.116). Após este momento, a mestranda procurou através de questões que as crianças refletissem acerca das características da figura que tinham acabado de construir pois “é imperioso viver o processo aprendizagem-ensino da matemática em diálogo com os alunos” (Fernandes, 1994, p.61). Neste diálogo foi abordado o conceito de “lado” e “vértice” de uma forma concreta, associando-os aos palitos e bolas de plasticina. Como consolidação deste diálogo em grande grupo foi preenchida uma tabela de dupla entrada de grandes dimensões, na qual era necessário colocar o número de lados e vértices de cada figura. Por baixo das mesas de algumas das crianças encontravam-se envelopes com números, sendo que no momento de preenchimento da tabela cada criança deveria procurar no envelope se possuía o número pretendido. Este momento proporcionou igualmente bastante entusiasmo às crianças.

A planificação contemplava a construção com palitos e plasticina igualmente do quadrado e do retângulo seguida do preenchimento da tabela. Contudo, a mestranda atentando à gestão do tempo propôs que apenas se construísse o retângulo. Contudo, em retrospectiva considera-se que esta não foi a melhor decisão tendo em vista a aprendizagem das crianças, uma vez que o quadrado é uma figura de referência até pela sua semelhança ao retângulo. Este momento representou uma grande aprendizagem para a mestranda, pois a dimensão da gestão do tempo não poderá de forma alguma ser um obstáculo à aprendizagem. Salienta-se que a gestão do tempo consistiu num dos aspetos nos quais a mestranda evidenciou maiores dificuldades ao longo da PPS. No final da PPS a mestranda revelou já maior capacidade de gestão do tempo, não só pela maior experiência no quotidiano educativo, mas igualmente pelo facto do conhecimento do grupo ser maior.

No momento seguinte foi proposto às crianças que representassem através do desenho as figuras que construíram, correspondendo à fase iconográfica. Para tal, foi entregue a cada criança uma ficha de trabalho na qual se observava uma malha quadriculada da qual constava, para cada figura, espaço para a desenhar primeiramente com a visualização de todos os vértices e posteriormente sem. Neste momento, a mestranda observou que as crianças não desenhavam sobre as linhas da malha quadriculada, o que revelou que num momento inicial se deveria ter alertado para tal. Contudo, a mestranda procurou

minimizar a situação procurando apoiar individualmente as crianças num desenho mais rigoroso. Uma vez que esta situação se aplicou a quase todas as crianças, pensa-se que teria sentido exemplificar para o grande grupo no quadro branco.

Relativamente aos alunos da turma com NEE, estes revelavam necessidade de desenvolver o seu raciocínio lógico-matemático, pois apresentavam dificuldades em tarefas de classificação e seriação, necessitando igualmente de desenvolver a sua motricidade fina uma vez que apresentam dificuldade na execução de movimentos finos. Com efeito, a utilização de uma tabela de dupla entrada e de uma proposta de classificação dos blocos lógicos segundo dois atributos (cor e forma) representou uma atividade de desenvolvimento de raciocínio. Uma das crianças apresentava um nível de abstração maior sendo que para essa criança foi ainda criada uma tarefa de continuação de uma sequência segundo um código (cada letra corresponde a um quadrado de uma cor, sendo apresentado um quadrado vazio apenas com a indicação da letra para que a criança indique a cor e continue a sequência). De referir ainda que para a manipulação dos blocos lógicos, por constituírem peças de tamanho reduzido, era necessário que as crianças realizassem um exercício de motricidade fina, tendo sido esse um dos aspetos pelos quais os blocos lógicos foram selecionados para estas tarefas. Os blocos lógicos permitem ainda articular os conteúdos que estão a ser desenvolvidos com o grande grupo e com este pequeno grupo. Adicionalmente, este material permite igualmente desenvolver o reconhecimento e identificação das figuras geométricas. Apoiar as crianças com NEE no desenvolvimento desta e de outras atividades, simultaneamente com o restante grupo, revelou-se um grande desafio ao longo de toda a PPS, principalmente tratando-se de uma turma do 1º ano, pois, naturalmente, as crianças ainda não são muito autónomas solicitando o apoio do adulto com frequência.

Em suma, considera-se que, apesar dos aspetos a melhorar, foram realizadas aprendizagens por parte das crianças. Salienta-se igualmente o bom ambiente ao longo de toda a atividade, uma vez que as manifestavam prazer na realização das tarefas e a mestranda igualmente partilhou desse sentimento ao longo da aula.

Procurando responder à heterogeneidade encontrada no contexto a díade desenvolveu um projeto, intitulado “Caminhando para um meio inclusivo...”.

Este pretendeu contribuir para um ambiente educativo inclusivo através da promoção da autonomia das crianças com NEE, da aceitação da diferença, bem como da promoção da cooperação. Com base nestes objetivos foram desenvolvidas algumas atividades entre as quais a atividade “Essência e aparência”. A atividade pretendeu explorar esta dicotomia levando as crianças a refletir e dialogar acerca da mesma. No sentido de promover o diálogo e partilha de ideias a atividade foi realizada na biblioteca da escola, que fornecia um espaço amplo no qual as crianças se puderam sentar no chão formando um círculo, no qual a mestranda estava incluída. A mestranda tinha conhecimento de que as crianças não realizavam muito frequentemente dinâmicas de grupo. Neste sentido, como forma de gerir as participações, foi apresentado o “fantoche da palavra”. As crianças seriam detentoras da palavra enquanto estivessem com o fantoche passando-o a outra criança que manifestasse o desejo de participar. Esta estratégia revelou-se proveitosa, as crianças manifestavam atenção para quem estava com o fantoche, tendo-se verificado que fomentou o desejo de participar nas crianças mais tímidas pois queriam estar com o fantoche na mão. Além disto, proporcionou autonomia em relação ao adulto na gestão das participações.

Posteriormente à apresentação do fantoche a mestranda mostrou às crianças dois presentes. Um dos presentes era de grandes dimensões, com um embrulho esteticamente apelativo, o outro consistia numa pequena caixa embrulhada em jornal com um laço. Foi proposto às crianças que refletissem acerca de qual o presente mais valioso e porquê. As crianças manifestaram um grande ímpeto participativo, evidenciando entusiasmo e motivação. Foram várias as hipóteses colocadas pelas crianças acerca do que poderia conter cada um dos presentes tais como “um puzzle”, “uma pista de motas”, “uma caixa com brinquedos”, “caixa com peças de madeira” fornecendo à futura docente pistas acerca dos seus interesses.

Quando questionadas acerca do presente mais valioso e qual o presente que preferiam e porquê uma das crianças indicou que se pudesse escolher permaneceria “as duas prendas”, ao que a mestranda respondeu que isso seria “ouro sobre azul”. As crianças ficaram intrigadas com a expressão, questionando a mestranda acerca do seu significado. A mestranda devolveu a questão às crianças, porém, como é natural, nenhuma possuía algum conhecimento acerca da mesma, tendo sido a mestranda a elucidar as crianças

acerca do seu significado. Com efeito, este momento permitiu inferir que o diálogo com as crianças é fértil para as mais diversas aprendizagens.

Todo este momento de diálogo foi registado em vídeo. Este revelou-se um importante recurso para o desenvolvimento profissional da mestranda, uma vez que, por vezes, quando emersa na ação, ficam ocultos alguns aspetos a melhorar. Neste sentido, ao analisar o registo em vídeo da sua ação pedagógica observou-se que quando colocava uma questão, sucedia em diversas vezes, com o intuito de criar confiança na criança, que a mestranda continuava a dialogar com a mesma indicando que não há respostas erradas. Apesar da intenção de criar um clima favorável e seguro para a participação as crianças, enquanto a mestranda comunicava com a criança esta não estava a refletir na resposta que pretendia fornecer, restando-lhe pouco tempo para tal. A mestranda aprendeu que é necessário saber dar tempo aos alunos para responder pois desta forma “refugiam-se menos no silêncio e dão respostas mais pensadas e criativas” (Estanqueiro, 2010, p.47).

As crianças, na sua generalidade, indicaram que o presente mais valioso seria o maior, mas algumas afirmaram que poderia ser o mais pequeno pois poderia conter um “boneco do *legocity*” ou “um diamante”. Contudo, como é natural, evidenciaram bastantes dificuldades para fundamentar as suas opiniões. A mestranda procurou auxiliar as crianças para que realizassem uma reflexão mais profunda acerca do que observavam, fomentando que refletissem acerca do tamanho, forma e aspeto dos presentes e de como isso poderia influenciar a sua opinião. Pensa-se que este auxílio foi frutífero pois algumas crianças começaram a evidenciar uma reflexão mais profunda indicando que escolheriam o presente grande “porque é mais bonito” aproximando-se do cerne da questão.

Durante o momento de diálogo uma das crianças com NEE não revelou desejo de participar, contudo manteve-se sempre muito atenta a tudo o que estava a acontecer à sua volta, apontando e chamando a atenção dos adultos para os presentes. A outra criança com NEE manifestou desejo em participar e, tal como as outras crianças, participou na sua vez, indicando que preferia o presente mais pequeno. Estes momentos em grande grupo, nos quais as duas crianças com NEE participam de igual forma parecem, na opinião da mestranda, muito importantes para o reforço da inclusão destas duas crianças,

desenvolvendo sentimentos de pertença face ao grupo, bem como o grupo face às mesmas.

O momento de abertura dos presentes foi vivenciado com muito entusiasmo pelas crianças, manifestando-o verbalmente, bem como nas suas expressões faciais expectantes. Neste momento as crianças puderam verificar que o presente maior apenas continha alguns parafusos, enquanto o mais pequeno continha um anel de pedras semipreciosas que algumas crianças indicaram que era um “anel de amor”, “uma aliança dos casados” evidenciando os seus conhecimentos informais acerca do que a rodeia. Neste momento, a mestranda promoveu o diálogo acerca dos presentes, e de como as aparências e aspeto físico não dizem tudo sobre alguma coisa ou sobre alguém. As crianças concluíram “um embrulho tão grande só para uns parafusos!”, “o embrulho enganou-nos!”

Considera-se que esta atividade foi de grande valor pedagógico não só pela reflexão que proporcionou, mas igualmente por ser potenciadora do diálogo entre as crianças, pois o “o diálogo (...) é, além do mais, uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar” (Estanqueiro, 2010, p.40).

Contudo, a mestranda não previu que as crianças poderiam ter dificuldades em fundamentar as suas opiniões e como tal não tinha previamente definido uma estratégia para as apoiar. No entanto, considera-se que a imprevisibilidade é uma característica da ação educativa que os docentes devem acolher, olhando para essas situações como aprendizagens para situações futuras.

Em suma, as atividades descritas e analisadas corroboram a conceção de aprendizagem da mestranda, manifesta na preocupação em mobilizar os conhecimentos prévios das crianças, no papel ativo da criança no processo de ensino e de aprendizagem, na diversificação de propostas, materiais e recursos como estratégia motivadora para a aprendizagem.

REFLEXÃO FINAL

Ao longo deste ciclo de estudos a mestranda desenvolveu “competências curriculares e pedagógico-didáticas” (Alonso & Silva, 2005, p.52). Para tal contribuiu a co construção de projetos integrados, quer na PPS na EPE, quer no 1º CEB. Com efeito, o desenvolvimento de projetos permitiu que a mestranda fortalecesse as suas capacidades de observação dos contextos educativos, promovendo a articulação teoria-prática no desenho de respostas às situações, necessidades e interesses encontrados em cada criança de cada contexto.

O processo dinâmico de planeamento da ação educativa (Diogo, 2010) contribuiu igualmente para o desenvolvimento profissional da futura docente. Neste sentido, esse processo implicou que a mestranda, para cada situação de aprendizagem, refletisse colaborativamente acerca da organização do ambiente educativo, bem como dos fundamentos pedagógicos e didáticos que sustentaram a tomada de decisão pedagógica, face a um grupo de crianças em particular. Uma vez que a planificação abrange “quase tudo o que os professores fazem” (Arends, 2007, p.101), este processo permitiu que a mestranda desenvolvesse as suas competências reflexivas.

Com efeito, o desenvolvimento de processos investigativos e reflexivos identicamente concorreu para o, ainda em desenvolvimento, perfil profissional da mestranda. Esses processos tiveram por base a metodologia de I-A, referida no segundo capítulo, por se tratar “uma estratégia de questionamento, auto-reflexivo, sistemático e científico (...) para melhorar a prática” (Vieira & Moreira, 2011, p.57). Sendo o objeto central da reflexão a prática educativa, marcada pela imprevisibilidade, e por isso, pela necessidade de o docente tomar várias micro-decisões, surge a necessidade de “analisar retrospectivamente as (...) práticas, avaliá-las nos seus contextos (físicos e temporais) e tentar perspectivar evoluções e/ou alternativas futuras” (Amaral, 2011, p. 380). Neste sentido, acredita-se indubitavelmente na reflexão antes, durante e depois da ação, como conducente à melhoria das práticas pedagógicas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Salienta-se ao nível do desenvolvimento de competências reflexivas o papel das propostas de construção dos *portfólios* reflexivos de formação, que implicaram a construção reflexiva de conhecimento pessoal e profissional, bem como uma autonomização nos processos de aprendizagem (Silva, 2006, p. 55) tendo em vista a formação ao longo da vida. Adicionalmente os momentos de

reflexão com as supervisoras institucionais consistiram numa catapulta, não só para a construção de conhecimento, mas para a construção e desenvolvimento de competências epistemológicas, de construção de um saber pensar (e agir) no contexto e de uma reconstrução de conceitos e práticas. Esses momentos foram fulcrais, tanto por permitir direcionar o “olhar” para aspectos sobre os quais a mestrandia não havia refletido, como pelo diálogo teoria-prática que estimularam.

Com efeito, o processo investigativo e reflexivo foi em larga medida marcado e enriquecido pelo seu caráter cooperativo. Não só com a díade de formação e docentes, mas igualmente com outras díades. Essa cooperação foi evidenciada na partilha de recursos e ideias, bem como na reflexão acerca das práticas. Como futura docente, a mestrandia considera urgente “vencer o individualismo (...) e abrir-se para o outro” (Cardoso, 2013. P.28) pois acredita na partilha de saberes e experiências como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional e consequentemente para as aprendizagens das crianças (Arends, 2007).

A cooperação entre docentes assume uma especial importância na transição educativa, nomeadamente da EPE para o 1º CEB. As OCEPE reafirmam essa necessidade, passando pela “compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares” (ME/DEB, 1997, p.89). Em conformidade, perspetivando a transição supracitada, importa referir que a EPE não pode ser vista meramente como a etapa antecedente ao 1º CEB, como uma etapa de preparação. A EPE possui objetivos educativos e não de ensino. Contudo, isto não quer dizer que se deve distanciar da etapa seguinte, acreditando-se que esta deve ser uma continuidade da EPE. Neste sentido, à luz da articulação educativa o 1º CEB deverá apoiar-se nos conhecimentos que as crianças trazem da sua vivência na EPE e esta promover o desenvolvimento integral da criança possibilitando-lhe uma melhor adaptação e sucesso na etapa seguinte. Ciente das similitudes e contrastes entre as duas valências e à luz de uma formação de perfil duplo, considera-se que importa auxiliar as crianças a conhecer as mudanças que a transição lhes trará, quer pela realização de projetos conjuntos, quer pelas visitas à escola ou dinâmicas de apadrinhamento. Importa salientar igualmente que, como referido, a cooperação entre os docentes das duas valências é fulcral para o sucesso das crianças na transição educativa. Essa cooperação passa pelo entendimento, por parte de ambos os docentes, dos objetivos, das metodologias

utilizadas, bem como da gestão do ambiente educativo de cada uma das valências. Para tal, será necessário que os docentes desde cedo estabeleçam um contacto próximo através de diálogos, reuniões e desenvolvimento de projetos conjuntos.

Acredita-se que a frequência no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico colocou os mestrandos numa posição privilegiada uma vez que lhes proporcionou uma visão alargada destas duas etapas.

Independentemente das especificidades de cada valência o desafio é algo que acompanha a docência. Com efeito, a mestranda considera que integra uma geração de docentes agentes da mudança, que por se encontrarem em tempos de mudança enfrentam velhos e novos desafios. Acredita-se que a formação inicial que a mestranda frequentou lhe ofereceu as ferramentas para enfrentar os desafios da docência e para a continuidade do seu processo de desenvolvimento profissional. Uma formação baseada na promoção da proatividade, na cooperação e na investigação e reflexão.

A mestranda hoje vê a educação não só como acesso ao conhecimento, uma vez que hoje em dia, e cada vez mais, o contexto educativo não trata só de conteúdos teóricos, é um espaço mais do que físico, “educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada (...). É ajudar as crianças a entender o mundo, a realizarem-se como pessoas” (Escola nº 1 da Ponte, 2003, p11). Acredita-se que ser docente não se trata apenas de garantir aprendizagens, há outras dimensões da profissão que não podem ser negligenciadas. A profissão docente implica, na opinião da mestranda, uma corporização da ética e dos valores, implica igualmente assumir um compromisso social, ou seja, posicionar-se como agente social e assumir a sua visão de educação.

Salientam-se ainda os desafios encontrados pela futura docente na PPS, como motores para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Com efeito, a mestranda, formada à luz de um paradigma construtivista, sentiu em diversas situações um confronto com a realidade educativa, que pela sua organização, especialmente no 1º CEB, não fomenta o desenvolvimento de práticas orientadas segundo essa conceção educativa. Efetivamente, a matriz curricular do 1º CEB, bem como a avaliação externa, parecem perspetivar mais uma homogeneização do ensino. Contudo, com o decorrer da PPS, a convicção de que

é possível, com empenho e colaboração, desenvolver práticas diferenciadas e significativas para as crianças, nas quais as mesmas assumem um papel ativo, fortaleceu-se na mestranda.

Nesta fase final de conclusão deste ciclo de estudos, a mestranda acredita que o caminho para se tornar uma docente de excelência ainda agora começou, e nunca terminará. Este caminho, baseado na paixão, perseverança e no superior interesse da criança, acredita-se que será exigente, para o qual a permanente reflexão, cooperação e formação serão essenciais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador: Que sentido? Que Formação? In B. P. Campos (Ed.), Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Porto: Porto Editora.
- Alonso L. (2002) Investigação e Práticas- para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". Revista do GEDEI. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (pp. 62-88).
- Alonso, L.; Silva, C. (2005). Questões críticas acerca de um currículo formativo e integrado. In L. Alonso; M. C. Roldão, Ser professor de primeiro ciclo: Construindo a profissão (pp. 41-63). Coimbra: Editora Almedina.
- Antúnez, S. et al.(1997). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. Barcelona: Editorial Graó.
- Barbier, J-M. (1996). Elaboração de projectos de acção e planificação. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T; Pascal, C. (2009) Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). Programa de matemática: Ensino básico. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Bolivar et al. (2013), Melhorar a escola. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME)

- Branco, J., Caldas, A., Roldão, M. (2011). 16 questões sobre ensino e aprendizagem. Lisboa: Universidade Católica Editora, unipessoal
- Coll, C et.al. (1994) El constructivismo en el aula. Barcelona : Editorial Graó.
- DEB (1997). Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F. (2010). Desenvolvimento Curricular. Luanda: Plural Editores, 2010.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Dárida M. ed. 1994. Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico – aspetos inovadores ed. 1. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). Construtivismo e Educação- Teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget
- Folque, M. (2012). Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna (2.ª ed). lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2012). Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna (2.ª ed). lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (2002). Pedagogia da autonomia-Saberes necessários à prática educativa (25ªEd.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A
- Homann, M.; Weikart, D. (1987) A criança em acção. (2ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, Dárida M. ed. 1994. *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico – aspetos inovadores* ed. 1. Porto: Porto Editora.

Laevers, F (2011) *Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement*. Bélgica: Leuven University / Centre for Experiential Education.

Lino, D. (2013). III – O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Maia, J. (2009) *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

Martins, P. (1997). Planificação da atividade e tomada de consciência na criança. In: Pinto, M; Sarmiento, M (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, pp. 149-216.

Martins, I. et. al (2007) *Educação em ciencias e ensino experimental- Formação de professores*. Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Edições tinta-da-china Lda.

- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. In: Ministério da educação (2009). Redescobrir Vigotsky (Destacável Noesis). Volume 77. pp. 15-16
- Oliveira-Formosinho (org.) (1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Jornal Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. (2001). O mundo da criança (8ª Ed). Lisboa: Editora Mcgraw-hill.
- Pombo, O.; Levy, T;(1994). A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência (pp.8-14). 2ª edição. Lisboa: Editora Texto.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). Didática da matemática do 1.º ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Ribeiro, A. D. S. (2002). A escola pode esperar. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (1999). Os professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2009) Estratégias de ensino : o saber e o agir do professor . Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão
- Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. (2004). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Edições Asa.
- Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1996) Práticas educativas e construção de saberes – metodologias da investigação ação .Cacém: Instituto de Inovação Educacional
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sousa, A; Dias, A; Bessa, F; Ferreira, M; Vieira, S (2008) Investigação – Acção: metodologia preferencial nas práticas Educativas. Braga: Universidade do Minho
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira. Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20
- Viera, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP

– 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zabalza, M.A. (coord.) (1996) : Calidad en la Educación Infantil. Narcea. Madrid

NORMATIVOS LEGAIS

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

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

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série, n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação – Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário Da República – I Série nº129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º

79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo. Diário da República – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho-normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro de 2008. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos –programa. Diário da República, II série. Ministério da Educação. Lisboa.

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

NM