

**ESE**

POLITÉCNICO  
DO PORTO

Catarina Cardoso Leal Alves

## **Relatório de Estágio**

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

março

20**16**

Catarina Cardoso Leal Alves

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação

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

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

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

## AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o meu percurso fui acompanhada por pessoas que, de uma forma direta ou indireta, me apoiaram, caminhando comigo na busca da concretização de um sonho. Deste modo, não posso deixar de expressar o meu agradecimento a estas pessoas, que me ajudaram a crescer, estando comigo durante os vários momentos da minha vida, não me deixando desistir, dando-me força para uma nova “pegada” num percurso que me tornou mais forte e rica.

Em primeiro lugar, aos meus pais, pelo apoio incondicional, possibilitando-me a concretização deste sonho. Pela incansável disponibilidade, paciência, atenção e compreensão em todos os momentos da minha vida. A eles devo aquilo que sou hoje, sem eles nada seria possível.

À minha irmã, pela paciência e apoio que me deu ao longo de todo este meu percurso. “Sofrendo” com o meu *stress* e falta de paciência, sempre me ajudou, mostrando-se disponível e atenta.

À minha grande e fantástica família, por todo o apoio e ajuda, por terem estado sempre lá. Não podendo deixar de destacar, as minhas primas, pela paciência e companheirismo, por todo o apoio e dedicação.

Ao Filipe, pela compreensão e carinho que me deu, acompanhando-me quer nos momentos de alegria, quer nos de tristeza, nunca me deixando desistir. Por me ter feito acreditar em mim e nas minhas capacidades, tornando-me mais confiante. Sempre com uma enorme paciência, foi um dos meus grandes pilares deste percurso.

À Mariana, o meu par pedagógico, pela amizade e companheirismo, por tudo o que vivemos juntas, ajudando-nos sempre uma à outra, sem nunca desistirmos. Juntas somos mais fortes!

Às minhas amigas e colegas de curso, pelo apoio e carinho que sempre me deram, por toda a ajuda e colaboração.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro, coordenadora de mestrado e minha orientadora, pela disponibilidade e partilha de conhecimentos e por toda a preocupação demonstrada ao longo de todo este ciclo de estudos.

À professora Doutora Susana Sá, minha orientadora, pelo apoio e dedicação, pela partilha de conhecimentos e saberes, por me permitir refletir e crescer, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À educadora cooperante, pela disponibilidade e dedicação, pelo carinho e apoio. Por me ter proporcionado momentos únicos de aprendizagem, que levo comigo para a vida. Por me fazer crescer, querendo sempre mais e melhor.

Ao professor cooperante, por toda a orientação e ajuda, pela partilha de vivências e saberes, tornando este processo colaborativo mais rico, permitindo-me crescer.

Por último, mas não menos importantes, aos príncipes e princesas da sala 1, pela receção fantástica e alegre de todos os dias. Por todas as palavras e carinhos que me deram. E aos meus rebeldes do 1.º ano, pelos sorrisos e pela alegria que transmitiam. A todos estes pequenos, pelo desafio que me possibilitaram, permitindo que crescesse como pessoa e profissional.

## RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, pretende evidenciar o percurso formativo da mestranda, refletindo as experiências e as competências desenvolvidas nos dois níveis educativos, tendo em vista a construção de um perfil duplo.

Neste documento reflexivo espelha-se, portanto, o desenvolvimento de práticas sustentadas num quadro teórico e legal, construído ao longo do percurso formativo da mestranda, nas características do contexto onde foram desenvolvidas as práticas nos dois níveis educativos e nos conhecimentos obtidos sobre a individualidade de cada criança, os seus interesses e necessidades. Finda-se este mesmo documento, com uma análise reflexiva de todo o percurso desenvolvido, focando-se as competências adquiridas, evidenciando-se, deste modo, a progressão da mestranda ao longo do mesmo.

Durante as suas ações a mestranda perfilhou a metodologia de investigação-ação, espelhada ao longo deste relatório de estágio, desenvolvendo os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, de uma forma cíclica, articulando-os. Esta metodologia e os instrumentos e estratégias desenvolvidos com base na mesma permitiram à mestranda a melhoria das suas práticas, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas, bem como, sobre a educação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporcionando, desta forma, o desenvolvimento de competências investigativas e reflexivas.

Todo este percurso formativo possibilitou à mestranda o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais na construção de um perfil generalista, apresentando-se como as primeiras “pegadas” de uma aprendizagem ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação; Investigação-ação; Perfil Generalista; Desenvolvimento Profissional.



## **ABSTRACT**

The actual professional qualifying report emerged on the ambit of the Supervised Curriculum Unity of Pedagogic Practices, belonging to the Pre-School and First Phase Teaching of the Primary School Master Degree studies plan. This way it intends to evidence the student formative course evolution reflection the experiences and abilities carried out on the two educational levels taking into account the construction of a double profile.

Therefore this reflexive document evidences the development practices sustained on a legal and theoretical support constructed through the student formation path on the context characteristics where there were developed the practices on the two education levels and on the knowledge obtained about the individuality of each child, its interests and needs.

This document finishes with a reflective analysis of all the development way through focusing the competences obtained, emphasizing this way the student progression through this process.

During her actions she adopted a methodology of investigation-action visible all the way through this teacher-in-training report, developing the process of observation, planning, action, assessment and reflection on a cyclic way articulating them. This methodology and the devices and strategies developed based on itself allowed the masters student on improving of its practices which gave her a critical and reflective look about themselves as well as about the education on the Pre-School and Primary School allowing this way the development of investigation and reflective skills.

All this forming course gave the masters student the development of personal and professional competences on the construction of a generalist profile introducing itself as the first steps on a learning evolution life through.

**Keywords:** Education; Investigation-Action; Generalist Profile; Professional Upgrading.



## ÍNDICE

Lista de abreviaturas	XI
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento da profissionalidade docente	3
2. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	13
3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
Capítulo 2 - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. A Instituição de Estágio e o Meio Envolverte	29
2. O Contexto da Educação Pré-Escolar	32
3. O Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
4. Similitudes e contrastes entre os dois contextos educativos	43
5. Metodologia de investigação	45
Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. As pegadas de um caminho formativo	49
2. As pegadas na Educação Pré-Escolar	52
3. As pegadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Reflexão Final	81
Referências bibliográficas	87
Normativos legais e outros documentos orientadores	93



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

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



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de qualificação profissional surge no âmbito Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/PP), apresentando-se como um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em EPE e Ensino do 1.º CEB. Deste modo, este tem como principal objetivo espelhar o processo formativo da mestranda, evidenciando o desenvolvimento de competências que contribuíram para a construção de um perfil profissional generalista que lhe possibilita a habilitação profissional para a docência nestes dois níveis educativos.

Neste documento pretende-se, portanto, partilhar uma visão reflexiva do percurso formativo da mestranda, analisando as competências e valores adquiridos durante os períodos de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na EPE e 1.º CEB, proporcionados no âmbito da Unidade Curricular (UC) de PPS do mestrado acima referido. Segundo as fichas da UC na EPE e no 1.º CEB, estes períodos de estágio tiveram como principais objetivos, mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas, para a construção de uma atitude reflexiva e investigadora, facilitadora da tomada de decisões em diferentes contextos de incerteza e complexidade e de co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre a prática (Ribeiro, 2014; Flores, 2015). Desenvolvendo-se, assim, uma prática baseada em princípios éticos, deontológicos e sociais da ação docente, conforme o proposto no Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto.

A mestranda desenvolveu, deste modo, a sua PPS nos dois níveis educativos, com o seu par pedagógico, durante um período de 210h cada, na mesma instituição educativa. Assim, iniciou a PPS na EPE, no segundo semestre do primeiro ano do mestrado, dando-se continuidade no primeiro semestre do segundo ano, com a PPS no 1.º CEB. Ambas as PPS foram orientadas pelos docentes cooperantes no contexto, sendo as ações educativas apoiadas também pelas supervisoras institucionais e pelas aulas (Teórico-práticas e Seminários) proporcionadas pelas mesmas, nas quais foi possível

um acompanhamento e desenvolvimento do percurso formativo da mestranda na construção de um perfil duplo. Deste modo, o trabalho colaborativo desenvolvido quer com o par pedagógico, quer com os docentes cooperantes, quer com as supervisoras institucionais tornou-se um pilar na formação da mestranda. Importa, ainda, realçar a construção de um portefólio de formação, composto por documentos, como as planificações e as narrativas reflexivas, que espelham o percurso nos dois níveis educativos, que permitiram à mestranda estimular o pensamento reflexivo, melhorando as suas práticas.

Relativamente à estrutura do presente relatório de estágio, este está organizado em três capítulos, sendo o primeiro, o “Enquadramento teórico e legal”, em que se apresentam os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica da mestranda, fundamentando as suas opções educativas. Propõe-se portanto, neste capítulo, demonstrar os pilares em que se sustentou no desenvolvimento de competências profissionais na construção de um perfil duplo. Como tal, este divide-se em três pontos, sendo que no primeiro se pretende explicar o quadro teórico e legal comum aos dois níveis educativos, no segundo e no terceiro, pretende-se articular estes pressupostos com as dimensões do perfil específico de desempenho profissional do educador e do professor de 1.º CEB, dedicando-se o segundo ponto à EPE e o terceiro ao 1.º CEB. No segundo capítulo, denominado de “Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, apresenta-se a caraterização da instituição de estágio onde a mestranda realizou a PPS e a metodologia de investigação em que se baseou. Assim, primeiramente expõe-se uma visão global do contexto e da instituição de estágio, seguindo-se dois pontos distintos, em que se patenteia uma descrição mais específica do ambiente educativo dos grupos onde a mestranda desenvolveu a sua PPS, finalizando-se com um ponto relativo à metodologia de investigação-ação perfilhada pela mesma. No último capítulo, intitulado de “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, evidencia-se uma análise reflexiva das ações desenvolvidas em prol da construção e desenvolvimento de competências profissionais, nos dois níveis educativos. Para finalizar, apresenta-se uma metarreflexão, em que se pretende prespetivar e refletir sobre todo percurso desenvolvido, realçando-se as aprendizagens conseguidas e as competências desenvolvidas.

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

Neste primeiro capítulo, pretende-se explicar, de uma forma sucinta, o quadro teórico e legal, que sustentou a prática pedagógica da mestranda e que desta forma, fundamentou as suas opções educativas. Propõe-se, portanto, demonstrar os pilares que sustentam a formação e que, desta forma, permitiram à mestranda a construção e desenvolvimento das competências profissionais. Reconhecendo-se que, ninguém pode conhecer sem agir e da mesma forma, não pode agir sem ter conhecimento (Alarcão, 1996), tem de haver, então, uma relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento obtido através da experiência, da prática docente. Assim, para melhor compreender as ações desenvolvidas nos diferentes contextos, importa começar por se apresentar os fundamentos teóricos e legais comuns aos mesmos, para depois se focar, de uma forma específica, cada um dos níveis educativos, em que a mestranda desenvolveu a sua PPS.

### **1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

De forma a se apresentar os pressupostos teóricos e legais comuns aos dois níveis educativos, patenteados neste documento reflexivo, importa que se comece por expor os documentos legais que definem o Sistema Educativo português e a organização do mesmo.

Segundo o explanado na Lei n.º46/86, de 14 de outubro, o Sistema Educativo português define-se por um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (cap. I, art.º 1.º). Desta forma, a Constituição da República decretou que todos

os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo o estado o principal responsável por promover a democratização do ensino, garantindo que todos têm igual oportunidade de acesso e sucesso escolar (Lei n.º46/86, de 14 de outubro).

O Sistema Educativo procura, então, responder às necessidades que resultam da realidade da sociedade e assim contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e para a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários. Como tal, este organiza-se com vista a responder a estas necessidades, em níveis de educação, formação e aprendizagem, abarcando a EPE, Escolar e Extraescolar (Lei n.º46/86, de 14 de outubro). A EPE não é obrigatória, “sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, art.º 2º). A Educação Escolar é maioritariamente obrigatória e compreende o ensino básico, secundário e superior. Até ao ano de 2012, apenas o ensino básico era obrigatório, no entanto, a partir desse mesmo ano, passou também a ser uma obrigatoriedade o ensino secundário. Sendo publicado no DL n.º 176/2012, de 2 de agosto, o alargamento da idade da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, garantindo a gratuitidade da mesma, assegurando a oferta de ensino público com inexistência de propinas e isenção total de taxas. Relativamente à Educação Extraescolar, esta compreende atividades que contribuem para o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional, num quadro aberto de iniciativas, tanto de natureza formal, como não formal (Lei n.º46/86, de 14 de outubro).

A escola é, então, um estabelecimento que tem a missão de proporcionar, a todos e a cada cidadão em particular, possibilidades de desenvolvimento de competências e conhecimentos, que lhes permitam explorar as suas capacidades, integrando-se assim, de uma forma, ativa na sociedade (DL n.º 75/2008, de 22 de abril). Para alcançar esta missão, a administração e gestão das escolas assumem-se como ferramenta fundamental. Desta forma, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, subordinam-se aos princípios estipulados na Lei de Bases do Sistema Educativo, integrando as escolas nas comunidades, contribuindo para o espírito e prática democráticos, assegurando a participação de todos os intervenientes no processo educativo (idem). As escolas devem então, ter autonomia para gerir o seu trabalho, respondendo socialmente à promoção

das aprendizagens curriculares. Assim, deverão promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos (idem). No entanto, o principal responsável pela gestão do currículo é o docente, que tem o dever de decidir perante as diferentes situações, tendo em conta os limites curriculares e as linhas programáticas nacionais (Roldão, 2009).

O currículo é um conceito ao qual estão associadas múltiplas teorias e interpretações, estando estas em constante mudança e evolução. Segundo Roldão (2009, p.33) o currículo é entendido como um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar a sua operacionalização”. Ao encontro da definição supracitada, no DL n.º 139/2012, de 5 de julho, o currículo é definido como um conjunto de conteúdos e objetivos, que se articulam e constituem a base da organização do ensino e também da avaliação do desempenho e capacidades das crianças. Este deve compreender, para além dos conteúdos, dos objetivos, das ações e das áreas curriculares, seguindo uma perspetiva integradora e integrada, as dimensões do saber e do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir e do saber viver e conviver com os outros (Carvalho, 2010). Acrescenta-se, ainda, que o currículo contém uma estrutura aberta e flexível, passível de ser (re) construída e (re) adaptada aos diferentes contextos educativos (Santos, 2007). Como tal, sendo o docente, o principal responsável pela dimensão curricular, este tem de ter em conta, este último ponto, o contexto educativo onde o aluno está inserido, para ajustar o currículo às crianças e ao seu contexto.

Ao encontro do referido anteriormente, partindo de uma visão socio construtivista da educação, o processo de ensino e aprendizagem tem de ter em conta dois pontos cruciais, não só o lado cognitivo da criança, mas também o lado social. Desta forma, a escola fornece às crianças possibilidades de desenvolvimento nestes dois âmbitos (Coll & Solé, 2001). Assim a educação é vista como um motor do desenvolvimento de nível global. Nesta perspetiva, na escola as crianças constroem aprendizagens significativas, contribuindo com a sua disponibilidade e conhecimentos prévios, assumindo o docente, um papel de mediador entre a criança e a cultura (Coll & Solé, 2001). Deste modo, o aluno aprende num processo coletivo de co construção do saber, inscrevendo-se numa relação com os outros. Sendo a aprendizagem um processo que se

constrói e/ou transforma no meio de uma comunidade e sociedade. Assim, a mestranda recorreu à teoria construtivista e socio construtivista para desenvolver a sua ação pedagógica. O construtivismo defendido por Piaget (1977) sustenta que a criança implica-se na sua própria aprendizagem, construindo-a, ao que Vygotsky (1991), defensor do socio construtivismo, acrescenta que esta aprendizagem é mais enriquecedora quando construída socialmente, devendo o ensino orientar o desenvolvimento da criança. Deste modo, o autor defende que o docente deve partir das experiências que a criança já detém, fornecendo-lhes, com base nestas, alicerces para a construção de novos conhecimentos. Precisa, portanto, de fornecer aos alunos situações pedagógicas variadas, para o conduzir ao desenvolvimento de novos conhecimentos (Lebrun, 2008). Deste modo, o docente deve contribuir para o desenvolvimento das crianças através do incentivo das funções que se encontram em processo de amadurecimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Santos, 2007). Esta foi definida por Vygotsky como “a diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração dos adultos ou companheiros mais capazes” (ibid, p.231). Desta forma, o docente, considerando a ZDP, deve ter em conta os fatores de influência, a orientação pedagógica e as estratégias de aprendizagem, facultando às crianças propostas mais complexas e desafiadoras, possibilitando, assim, que estas através da interação social desenvolvam o seu conhecimento (Fino, 2001; Santos, 2007).

Como tem vindo a ser referido, o docente é responsável por proporcionar às crianças diversas situações de ensino e de aprendizagem, que poderão predispor a criança para a construção de aprendizagens significativas. O que importa perceber, é a maneira como as crianças as percebem, que de certa forma, têm influência no modo como estas as vão abordar. Assim, a forma como as crianças encaram as diversas ocasiões de aprendizagem, relaciona-se com a sua motivação, podendo ser esta intrínseca ou extrínseca. Isto é, o facto de a criança estar ou não motivada, não depende só dela, não sendo da sua exclusiva responsabilidade (Solé, 2001).

Nesta perspetiva, o papel do docente é perceber se há ou não motivação e interesse das crianças, para a aquisição de novas aprendizagens, sendo este o principal responsável, por entender, caso não haja motivação, o porquê desta

não existir. Além disso, deve compreender os seus interesses e necessidades, de forma a poder proporcionar diferentes formas de motivação, em busca de um ambiente educativo adequado, para que, assim, as crianças estejam predispostas para aquisição de novas aprendizagens, reconhecendo que, “não há nenhuma criança, por mais indiferente ou difícil que pareça, da qual não seja possível obter uma resposta” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 7). Segundo Piaget, (citado por Drew, Olds e Olds, 1997, p.10), “o desenvolvimento é um processo de adaptação, que consiste na interacção (...) entre um organismo e o seu contexto físico e social”, por isso, a motivação da criança advém da interacção com o mundo, as pessoas e tudo o que a rodeia. Esta motivação não aparece, muitas vezes, só com um impulso que o docente ou os pais possam dar, mas manifesta-se, na maioria das vezes, quando a criança entra em interacção com situações que lhe são desconhecidas, podendo ser estas, pessoas, objetos ou ideias, que se transformarão na base da sua aprendizagem. Assim, a mestranda considera que, o docente precisa de ter um papel de observador, percebendo os interesses e necessidades das crianças, para que torne as aprendizagens destas, mais significantes, estimulantes e desafiadoras em busca de uma motivação mais eficaz, tal como procurou fazer durante a sua PPS.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são hoje uma estratégia usada pelos docentes, para motivar os alunos para a aquisição de aprendizagens significativas, não sendo este o único motivo da sua utilização. Desta forma, as TIC foram utilizadas pela mestranda durante a sua PPS, pois esta considera que estas devem ser usadas como uma forma de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo a melhoria ao nível da didáctica, da exploração e aquisição de conhecimentos. Assim, estas constituem um incentivo que conduz progressivamente o docente a inovar, no que diz respeito, aos seus métodos, centrando-se na criança (Lebrun, 2008). Deste modo, o docente tem um papel fundamental no uso das TIC, sendo que, é a pedagogia adotada, as suas atitudes e representações que constituem o sucesso ou insucesso da integração das mesmas. No entanto, não é suficiente ser só o docente a inovar as suas estratégias, pois o contexto onde está inserido também tem de sofrer mudanças (Silva, 2004). As potencialidades das TIC, são apresentadas no relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação (Delors, 1998), destacando-se o enriquecimento contínuo de

saberes, a promoção da igualdade de oportunidades, o combate ao insucesso, uma progressão dos alunos tendo em conta o seu ritmo, uma melhor interação com os outros e uma organização das aprendizagens mais eficaz, por parte do docente. Importa, então, realçar que atualmente as crianças têm um contacto permanente com as novas tecnologias, fazendo estas parte do seu quotidiano. Portanto é papel do docente fornecer às crianças possibilidades de desenvolvimento de competências para utilizar “de forma inteligente, crítica e ética” as TIC, para que estes percebam as utilidades do seu uso, mas também os seus perigos e limitações (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2009, p.720).

A metodologia do trabalho de projeto, que a mestranda seguiu durante a sua PPS, é também hoje muito utilizada nas escolas, quer ao nível da EPE, quer no 1.º CEB, sustentando-se numa visão socio construtivista da educação é uma metodologia muito rica, como tal merece o seu destaque neste documento reflexivo. Um projeto caracteriza-se por ser um ato intencional que necessita de uma situação social, tanto pela obra prática como pela avaliação dos projetos apresentados, partindo do interesse de todos os intervenientes, promovendo aprendizagens significativas (Kilpatrick, 2007). Assim, a pedagogia de projeto é uma forma de desenvolver a ação pedagógica, adequando-a à diversidade e heterogeneidade do grupo, sendo uma metodologia que permite avaliar e ajustar as ações à medida que estas são desenvolvidas (Morgado & Pacheco, 2002). Desta forma, o trabalho de projeto visa a resolução de problemas reais e pertinentes, sendo que cada criança contribui para o desenvolvimento do projeto coletivo, ou seja, centra-se num problema ou num estudo de um determinado tópico/tema de interesse, em que as crianças se tornam autoras de si mesmas desenvolvendo assim aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2011). Através desta metodologia a criança é vista como alguém capaz e competente, um investigador ativo e motivado na pesquisa, na resolução de problemas e na construção das suas próprias aprendizagens. Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto é constituído por quatro fases, que se organizam de uma forma gradual, sendo estas, a definição de um problema ou tópico/tema de interesse que desperte a curiosidade na criança, a planificação e o desenvolvimento do trabalho, a sua execução e por fim a divulgação e avaliação do projeto. Assim a metodologia de trabalho de projeto promove metodologias de trabalho ativas e construtivistas, que garante o “direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gambôa & Oliveira-Formosinho, 2011, p.

72) e ainda “promove a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (ibid, p. 73), ou seja, permite à criança construir o seu próprio conhecimento.

Sendo este documento reflexivo produzido em prol da construção de um perfil profissional que habilita para a docência de dois níveis educativos, abrangendo a EPE e o 1.º CEB, importa refletir sobre esta profissionalidade docente na sua generalidade, destacando o perfil de desempenho do docente e a importância da sua formação, para a sua construção. Para se refletir sobre o perfil geral de desempenho profissional, do educador de infância e do professor do 1.º CEB, importa analisar o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova este mesmo perfil. De acordo com este decreto, os educadores e professores devem ser detentores de diplomas que comprovem a sua formação profissional e como tal, terão de ter passado por um curso de formação que os habilita segundo os perfis de qualificação para a docência, definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Desta forma, a formação dos professores é a base da construção da profissionalidade docente, devendo os docentes estarem sempre abertos a melhorias de desempenho profissional, através da formação ao longo da vida. Assim a formação inicial constituiu-se como uma etapa crucial para o processo de “aprender a ensinar”, promovendo e possibilitando a aquisição e construção do conhecimento profissional (Flores, 2001, p. 30). Durante esta formação o docente adquire conhecimentos basilares, de forma a desempenhar mais eficazmente a docência, tornando-se detentor de quais as características fulcrais de um docente (Alonso & Roldão, 2005). Esta construção do conhecimento profissional deve permitir ao formando o estabelecimento de pontes entre o conhecimento prático e o teórico, entre o conhecimento pessoal e o científico, sendo estas pontes indispensáveis, pretendendo-se que a formação se incida “na reestruturação do saber experimental e das concepções e crenças, em confronto com a teoria, permitindo a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática” (ibid, p. 47). Assim, a construção do conhecimento prático profissional é conseguida através de processos de investigação-ação, que se apresentará no capítulo dois, entre o conhecimento experimental, as concepções teóricas e as crenças.

Na sua formação, durante a construção do perfil profissional, em que a mestranda desenvolveu a metodologia de investigação-ação, acima referida,

esta manteve uma atitude prática reflexiva, auxiliada pelo processo de supervisão que se tornou crucial neste percurso de formação. A supervisão, neste contexto pedagógico, é então, definida como como,

um processo em que uma pessoa dotada de saberes e de experiências profissionais, em princípio considerada a mais informada, faz a orientação e o acompanhamento a uma outra que está na sua fase de iniciação à profissão, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento profissional e humano. (Alarcão & Tavares, 2003, p.16)

Desta forma, a supervisão foi uma relação dinâmica entre os seus intervenientes, que permitiu o desenvolvimento da mestranda, promovendo a sua autonomia profissional, tornando-a um profissional ativo e autónomo (Borges, 2013). Assim, o supervisor é o responsável por assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do formando, proporcionando-lhe condições de sucesso, monitorizando, interrogando e avaliando numa perspetiva construtiva, as ações, por ele, desenvolvidas (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Dentro do processo de formação profissional, importa ainda destacar o trabalho colaborativo que se tornou crucial na formação da mestranda e é essencial na formação profissional de um docente. Este trabalho colaborativo, não foi desenvolvido apenas com as docentes supervisoras, mas também com o par pedagógico e com os docentes cooperantes. Este processo de colaboração com diferentes intervenientes, permitiu à mestranda aprender em interação com os outros, possibilitando-lhe a negociação de objetivos, a troca de conhecimentos e de experiências, assumindo-se, assim, a importância da dimensão social para a aprendizagem (Alarcão & Canha, 2013). Deste modo, as práticas colaborativas oferecem ao docente a possibilidade de reconstruir o seu conhecimento, de melhorar e desenvolver as suas práticas, contribuindo para o desenvolvimento profissional (idem). Sendo este trabalho de equipa um fator de enriquecimento da formação profissional, favorecendo a partilha de saberes e de experiências (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Depois desta reflexão sobre a formação profissional, referida no decreto acima supracitado, importa analisar o perfil do docente, conforme o que se tinha proposto anteriormente. O docente é, portanto, um profissional de ensino, que tem como função “construir a passagem de um saber ao aluno”

(Alonso & Roldão, 2005, p. 15). Desta forma, este ensina o aluno a aprender, sendo que, ensinar é fazer com que o aluno aprenda algo (idem). O perfil do docente é de um profissional que possui conhecimentos teóricos, práticos e técnicos, que desta forma, lhe permitem uma prática reflexiva. Sendo, portanto, sua função, promover aprendizagens significativas às crianças, tendo como objetivo, possibilitar o desenvolvimento destas, não só como indivíduos mas também como cidadãos ativos (Alonso & Roldão, 2005). Segundo o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto (Capítulo II, ponto 1), o docente deve fundamentar a sua prática profissional “num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”. Assim este exerce a sua função na escola e tem a responsabilidade de garantir o ensino a todos, fomentando a inclusão das crianças na sociedade e o respeito pelas diversas culturas e saberes. No terceiro capítulo deste decreto, é abordado o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, destacando-se que o professor, tendo em conta o rigor científico, técnico e metodológico, promove aprendizagens significativas, fazendo uma gestão participada do currículo. Este deve então propiciar estas atividades, envolvendo as crianças no processo de ensino e aprendizagem e na gestão do currículo. Importa destacar ainda, neste capítulo, a função do docente em desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, valorizando a individualidade de cada criança (Perrenoud, 2001). Cabe ao docente respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos, assim como gerir a diversidade de interesses, motivações, capacidades e ritmos de desenvolvimento dos mesmos (Salend, 2001). Relativamente, à participação na escola e à relação com a comunidade, este decreto, refere que o docente “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, capítulo IV, ponto 1). Desta forma, é importante que o professor colabore com todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, promovendo as interações com a família e a comunidade educativa. Este deve colaborar na construção dos projetos de escola, bem como no seu desenvolvimento e avaliação, sendo que o docente deve ter um papel ativo não só dentro da sala, mas também na escola e com a comunidade envolvente. O último capítulo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, debruça-se na dimensão do

desenvolvimento profissional ao longo da vida, referindo que o docente através dos processos de investigação, reflexão e cooperação com outros profissionais constrói e define a sua formação pessoal e profissional. Assim é necessário que docente reflita sobre as suas práticas, avaliando a sua formação, privilegie o trabalho em equipa, a partilha de saberes e experiências, desenvolvendo, deste modo, as suas competências sociais, pessoais e profissionais.

Para concluir este ponto, comum aos dois níveis educativos, para os quais a mestranda está a construir o seu perfil profissional, é fulcral incidir a reflexão na articulação entre estes, bem como na continuidade educativa. Em Portugal o Sistema Educativo está organizado em níveis educativos, no entanto não é pretendido que o ensino se encontre desmembrado, isto é, a mestranda considera que deve existir uma ligação de sequencialidade e complementaridade entre os diferentes níveis, de modo a haver uma promoção do desenvolvimento progressivo da criança. Pretende-se portanto, que haja uma continuidade educativa entre os diferentes níveis. Sendo que esta se define, “como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (Cruz, 2008, p.74). Assim, a continuidade educativa é a forma como estes níveis de ensino se organizam, tendo em conta os conhecimentos da criança e o nível de desenvolvimento que apresentam em cada etapa. Na perspetiva da mestranda, neste processo os professores e educadores têm um papel muito importante, sendo que lhes compete “ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade”, isto é, não podem deixar que cada nível perca a sua especificidade, no entanto, devem “criar condições para uma articulação co construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas” (Circular n.º17/ 2007, de 10 de outubro, ponto 5). Assim é papel dos docentes, realizarem uma gestão curricular, de modo a favorecerem a articulação curricular, permitindo este processo progressivo de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o educador é responsável por promover a continuidade educativa entre a passagem pela EPE e a transição para o 1.º CEB, sendo também sua função “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo,

facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME/DEB, p. 28). No que diz respeito ao professor do 1.º CEB, este deve ter em conta os conhecimentos que a criança já traz consigo da EPE, articulando-os com os novos conhecimentos, dando assim continuidade ao que já está adquirido. Este deverá perspetivar a EPE como a base educativa, para este novo nível (Serra, 2004).

O processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, de acordo com o referido na Circular n.º17/2007, de 10 de outubro, deve ser preparada e cuidada, pois ainda que as crianças apresentem idades maioritariamente uniformes, estas apresentam diferenças quanto ao número de anos de frequência na EPE e quanto ao seu desenvolvimento. Desta forma, a mestranda considera essencial a planificação desta transição, entre os dois docentes, sendo determinante para o sucesso da integração e adaptação da criança neste novo ciclo de escolaridade obrigatória. Assim o educador e o professor terão a função de “proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa (...) [desenvolvendo] estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (ibid, ponto 5).

Uma vez explanados os pressupostos teóricos e legais, que sustentaram o processo formativo da mestranda, nos dois níveis educativos em que está a construir o seu perfil profissional, serão focados agora os que, pelas suas especificidades, são característicos de cada nível educativo. Primeiramente refletir-se-á acerca dos da EPE, seguidamente apresentar-se-á os do 1.º CEB.

## 2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é referida como a

primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo

em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, art.º 2º)

Este pressuposto reforça a importância da EPE enquanto uma etapa fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Pretende-se que este seja um espaço no qual as crianças constroem as suas aprendizagens, de modo a “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado” das mesmas (ME/DEB, 1997, p.18).

Em Portugal, as crianças, poderão matricular-se em estabelecimentos de EPE, com três anos de idade, até ao ingresso no ensino básico (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Não sendo esta frequência obrigatória, é papel das famílias a educação das crianças e como tal, cabe-lhes tomar esta decisão (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro). No entanto, o estado tem de assegurar a universalização da oferta da EPE. Deste modo, atualmente, esta universalidade está garantida para as crianças a partir dos quatro anos de idade (lei n.º 65/2015, de 3 de julho). Para assegurar esta universalidade da EPE no país, a rede nacional é constituída por duas redes que se complementam: a rede pública e a rede privada. Desta forma, a rede pública é formada por estabelecimentos de ensino que dependem da administração pública central e local, enquanto a rede privada integra os estabelecimentos educativos particulares ou cooperativos, as instituições particulares de solidariedade social e as de sem fins lucrativos (DL n.º 147/97, de 11 de Junho).

Relativamente aos objetivos deste nível educativo, estes são definidos na Lei-quadro da EPE e visam, essencialmente, a promover o desenvolvimento da criança quer a nível pessoal, quer a nível social, o sentido de respeito, a igualdade de oportunidades, tendo em conta o respeito pelas características individuais e a desenvolver com cada criança, a capacidade comunicativa e de compreensão do mundo (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Para dar resposta aos objetivos propostos, o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, capítulo II, ponto 1). Desta forma, as atividades são planeadas e planificadas pelo educador, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, sendo que, não existe um programa pré-definido. Assim, o educador orienta-se pelas

OCEPE disponibilizadas pelo Ministério de Educação. Estas orientações, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática”, conduzindo assim, o processo educativo a desenvolver com o seu grupo de crianças (ibid, preâmbulo). Deste modo, as OCEPE são um documento flexível, permitindo, então, que os educadores desenvolvam as suas atividades educativas de uma forma diversificada, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas das crianças, tendo em conta os seus interesses, necessidades e especificidades. Este documento assenta em alguns fundamentos que se articulam entre si, sendo estes: o “desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis”; o “reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo”; a “construção articulada do saber” e a “exigência de resposta a todas as crianças” (ibid, preâmbulo).

Conforme acima supracitado, o educador é, então, o principal responsável pelo currículo, pela sua gestão e desenvolvimento. Desta forma, este, com suporte nos fundamentos apresentados, deverá ter em conta: os objetivos estipulados na Lei-Quadro da EPE (anteriormente apresentados); a organização do ambiente educativo; a continuidade educativa; a intencionalidade educativa e as três áreas de conteúdo, cruciais para o planeamento das suas ações, sendo estas, a área de formação pessoal e social, a área do conhecimento do mundo e a área de expressão/comunicação, que compreende três domínios: domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem e abordagem da escrita e domínio da matemática (Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho). Ainda como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo, o educador deve ter em conta, o projeto curricular de grupo (PCG), que é um documento onde estão definidas as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares, adequando-o ao contexto de cada grupo. O educador é, então, responsável, diariamente, pela dinamização de atividades educativas, durante cinco horas, pertencendo a este o comprometimento de gerir, “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados” (Circular n.º17/2007, de 10 de outubro).

Tendo o educador esta responsabilidade da gestão flexível do currículo, sendo seu dever corresponder aos objetivos propostos para a EPE, este tem a missão de corresponder aos interesses e necessidades das crianças, tendo em conta o contexto em que estão inseridas e as características e especificidades de cada uma delas, para que estas alcancem aprendizagens significativas. Deve, portanto, planificar as atividades “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” de cada criança (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, capítulo III, ponto 2, alínea g). Desta forma, o educador necessita de observar cada criança do grupo, de modo a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e recolher informações sobre o contexto familiar onde a criança se insere. Este conhecimento da criança, bem como da sua evolução constituem o fundamento da diferenciação pedagógica “que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e potencialidades (ME/DEB, 1997, p.25). Para além do conhecimento de cada criança, o educador, para conseguir uma pedagogia diferenciada, deve ter respeito pelos ritmos e pelo percurso individual de cada criança em particular. Assim, a diferenciação pedagógica supõe que, neste nível educativo, o educador ofereça à criança experiências de aprendizagem estimulantes, contribuindo para a igualdade de aprendizagens e oportunidades (ME/DEB, 1997). A diferenciação pedagógica define-se, deste modo, como uma resposta pró-ativa do educador relativamente às necessidades de cada criança, promovendo a equidade (Tomlinson, 2008).

O educador quando define as suas estratégias e planifica as atividades precisa também ter em consideração a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. Na medida em que, na perspetiva da mestrandia, embora haja distinção entre as diferentes áreas de conteúdo, estas devem ser vistas de uma forma articulada, sendo que, a construção de aprendizagens significativas se processa de uma forma integrada, e as áreas partilham aspetos que são comuns e interrelações entre os distintos conteúdos. Desta forma, conforme o que já foi referido neste ponto, o educador deve orientar-se pelas diferentes áreas de conteúdo, no entanto, não as deve ver de uma forma estanque e compartimentada (ME/DEB, 1997).

No que diz respeito ao papel/perfil do educador, embora no ponto anterior, já se tenha sido feita referência ao DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, que traça o perfil geral de desempenho profissional, não só dos educadores de

infância mas também dos professores do ensino básico e secundário, é essencial, neste ponto, realçar o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, que define “os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência” (ibid, preâmbulo). Neste decreto são estipuladas as diversas funções do educador, como a conceção e desenvolvimento do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, atividades e projetos, construindo aprendizagens integradas. Estipula-se, ainda, a integração do currículo, no qual o educador mobiliza conhecimentos e competências, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Ainda deste decreto importa referir, que a formação dos educadores de infância os capacitam para o desenvolvimento de outras funções, “nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (ibid, capítulo I, art.º 3º). Em relação à organização do ambiente educativo, o educador deve organizar os espaços e os materiais, fornecendo-os de forma diversificada e estimulante, de modo a proporcionar ao grupo experiências e aprendizagens educativas integradas. É também função do educador gerir o tempo, de forma flexível, diversificada e estruturada “em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (ME/DEB, 1997, p. 40) e de, ainda, criar e manter condições de segurança e de bem-estar para as mesmas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Deste modo, o educador reflete sobre as potencialidades educativas que oferece às crianças, planeando a organização do grupo, do espaço e do tempo, avaliando a forma como esta contribui para a educação das crianças, devendo modificar e corrigir sempre que necessário (ME/DEB, 1997).

Ainda, relativamente ao processo de avaliação na EPE, o educador deve avaliar segundo uma perspectiva formativa não só a sua intervenção, mas também os processos educativos adotados, o ambiente educativo e o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grande grupo (DL n.º 241, de 30 de agosto de 2001). Sendo a avaliação “um elemento integrante e regulador da prática educativa” afirma-se como “uma dimensão marcadamente formativa, desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular n.º4/2011, de 11 de abril, p.1). Segundo as OCEPE avaliar “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME/DEB, 1997, p.27). Desta forma,

esta assenta na observação contínua dos progressos da criança, sendo indispensável para que o educador recolha informações cruciais, em que apoia e sustenta as suas ações educativas (Circular n.º4/2011, de 11 de abril). Assim, não só a avaliação formativa é importante, pois é também crucial que o educador realize uma avaliação diagnóstica de forma a recolher os interesses e necessidades das crianças, que serão a base das suas decisões educativas. Deste modo, a avaliação diagnóstica deve ser articulada com a avaliação formativa, permitindo uma adoção de “estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo” (ibid, p. 4). Como tal, conforme o referido por Diogo (2010), o processo de avaliação deve ser contínuo, acompanhando todo o processo de ensino e aprendizagem. Intervêm neste processo de avaliação contínua, não só o educador, que é o principal responsável, mas também as crianças, a equipa educativa, os encarregados de educação, o departamento curricular da EPE, os docentes de educação especial e os órgãos de gestão (Circular n.º4/2011, de 11 de abril). Embora este processo avaliativo deva ser contínuo existem momentos de avaliação obrigatórios, estipulados no Despacho n.º 7104-A/2015, de 26 de junho, como os momentos de avaliação das crianças no final de cada período escolar, tendo, obrigatoriamente, de coincidir com os momentos de avaliação estipulados para os outros níveis educativos, permitindo, desta forma, a articulação entre os educadores de infância e os docentes do 1.º CEB, para que estes troquem informações favorecendo a continuidade educativa e a articulação curricular, abordadas no subcapítulo anterior.

Atendendo à importância que a articulação com a família assume na EPE, não se poderia deixar de fazer referência à mesma. Uma vez que, os pressupostos legais e teóricos, que incidem nesta articulação, fizeram parte da formação profissional da mestrandia. As instituições de EPE, em Portugal, prestam um papel direcionado ao desenvolvimento da criança, de forma, a proporcionar atividades educativas e de apoio à família. Assim, cabe a esta, no âmbito da EPE, participar não só nas atividades mas também nas reuniões e associações e desenvolver uma relação cooperativa com o educador e toda a comunidade educativa, uma vez que, a articulação com a família tem efeitos na EPE (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Para tal, o educador deve

promover esta participação ativa das famílias no processo educativo, estabelecendo relações de “efectiva colaboração com a comunidade” (ME/DEB, 1997, p. 23). Embora não se procure compensar o meio familiar, parte-se dele, tendo em conta, as culturas em que as crianças são provenientes, de forma, a que, a EPE seja uma mediadora entre a cultura que a criança se insere e a cultura de que terá de se apropriar para conseguir aprendizagens significativas (idem).

Para finalizar este ponto, importa refletir sobre os modelos curriculares que sustentaram a prática pedagógica da mestranda. No contexto educativo, onde esta desenvolveu o estágio, a equipa educativa não seguiu nenhum modelo curricular específico, orientando-se com características de vários modelos, tendo em conta princípios socio construtivistas, como o *Reggio Emilia*, o *High-Scope* e Movimento da Escola Moderna (MEM), que se pretendem agora analisar, focando os aspetos de maior influência ao longo do decurso de formação da mestranda. O processo de observação revela-se fulcral no modelo *High-Scope* e foi a base da prática educativa da mestranda. A observação tem como principal objetivo, a recolha de informações relativas às crianças, às suas necessidades e interesses, de forma a adequar as ações e estratégias educativas. Uma vez que, não há “ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tem observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.59). Deste modo, o educador tem sempre em conta a observação que faz, para refletir, planificar e avaliar, uma vez que, segundo afirmam as OCEPE, esta assume-se como a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME/DEB, 1997, p.25), na medida em que, o “planeamento eficaz começa com os interesses espontâneos das crianças – vem de dentro da criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 251).

Segundo a abordagem *High-Scope*, o papel do adulto é “o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.71), adotando estratégias de interação positivas. Assim, durante a formação, a mestranda deu importância à criação de vínculos afetivos, os quais se revelaram essenciais para que a criança se sentisse segura para explorar livremente o espaço, iniciando, assim, o processo de construção do seu próprio conhecimento, reforçando a sua autonomia, criando oportunidades de aprendizagem significativa, uma vez

que, as “crianças ficam muito mais envolvidas nas experiências de aprendizagem quando os adultos reconhecem e apoiam as suas intenções” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 251). Outra das características deste modelo pedagógico, que esteve presente neste contexto, foi a organização do ambiente educativo, nomeadamente os espaços e os recursos pedagógicos, no qual as crianças tiveram uma participação ativa. Sendo importante que as crianças tenham oportunidade de decisão e escolha, deve ser permitido às crianças “maior ação, maior iniciativa e maior decisão” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 59). Desta forma, a sala um estava organizada por diferentes áreas, sendo planeadas com o intuito de favorecer uma diversidade de opções, e consequentemente, a escolha das crianças, possibilitando a manipulação de múltiplos recursos (Hohmann & Weikart, 2009).

Tendo em conta a importância concedida pela mestranda à conceção de criança, importa dar relevo ao modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, em que a criança desempenha um “papel activo na construção do conhecimento do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.100). Este modelo curricular dá importância às relações, às interações, à comunicação entre as crianças, os educadores, a equipa educativa e a família. Neste sentido, são valorizadas as inter-relações no processo de aprendizagem, em que o conhecimento é resultante de uma construção pessoal e social, considerando assim, fundamental o trabalho em pares, pequeno ou grande grupo, tentando sempre promover atividades que permitam esta organização, uma vez que encorajam a criança a “dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (ibid, p. 119).

Relativamente ao MEM existem diversas condições essenciais na educação de infância que foram consideradas no contexto, onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica. Assim, uma das intenções da equipa educativa foi promover o desenvolvimento de “uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2012, p. 52), sendo este um dos pilares do MEM. Seguindo este modelo, existem três fatores que são cruciais neste nível educativo, que foram tidos em conta neste contexto, como o facto de o grupo ser heterogéneo, ou seja, ser constituído por crianças com idades e níveis de desenvolvimento diferentes; a criação de um clima de expressão oral livre, no qual todas as opiniões, experiências de vida e ideias das crianças eram valorizadas, durante a partilha de vivências ou em

conversações. Com isto, a vida das crianças constituiu o “ponto de partida para os educadores alargarem as competências de comunicação e a aprendizagem” (ibid, p. 53). É relevante referir ainda, a oportunidade que as crianças tiveram na descoberta e na exploração de materiais. Na sala um fazia-se a marcação das presenças através de uma tabela de dupla entrada. Através deste mapa de presenças, as crianças faziam inferências sobre o dia, quantos dias faltavam para o fim de semana ou para alguma data especial, sendo esta prática um dos instrumentos de pilotagem propostos pelo MEM (Oliveira-Formosinho, 2013). As características do MEM estiveram presentes nos dois níveis educativos, onde o estágio decorreu e que se explanou neste documento reflexivo. Desta forma, este foi um modelo de referência, utilizado no nível educativo que será abordado no próximo ponto: 1.º CEB.

### 3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em Portugal, o ensino básico tem, desde 1986, a duração de nove anos e compreende três ciclos sequenciais: 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, sendo obrigatório e gratuito. O 1.º ciclo compreende quatro anos de escolaridade e proporciona um ensino globalizante, da responsabilidade de um único professor que pode ser acompanhado por outros técnicos de educação de áreas especializadas (Lei n.º46/86, de 14 de outubro).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, ingressam no 1.º CEB as crianças que completam seis anos de idade até 15 de Setembro de cada ano escolar. Podem também efetuar a matrícula no 1.º ano do 1.º CEB as crianças que, completem seis anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro, se tal for requerido pelo encarregado de educação e dependendo da aceitação da escola, segundo a existência do número de vagas das turmas que já terão sido construídas (Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril). Nesta mesma lei, estão estipulados os objetivos gerais para o ensino básico e ainda os objetivos específicos para cada ciclo, que integram os mesmos, tendo em conta as especificidades de cada faixa etária. Desta forma, sendo que este ponto se refere ao 1.º CEB, pretende-se explanar os objetivos específicos propostos para

este nível de ensino. Assim, estes prendem-se com o desenvolvimento da linguagem oral; a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita; a iniciação e progressivo domínio das noções essenciais de aritmética e do cálculo; a iniciação e progressivo domínio do meio físico e social; e a iniciação e progressivo domínio das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Além do desenvolvimento de competências cognitivas, é também importante que o aluno desenvolva algumas competências complementares para o desenvolvimento pleno da sua personalidade, para a sua formação enquanto cidadão livre, tendo em vista a sua realização integral. Sendo função da escola “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (DL n.º 75/2008, de 22 de abril).

As instituições de educação e ensino detêm, então, de uma autonomia pedagógica e organizativa, no que diz respeito à gestão do currículo (DL n.º 91/2013, de 10 de julho). São estas responsáveis pela dinamização e planeamento de atividades, tendo em vista um enriquecimento do currículo, “fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (ibid, preâmbulo). Assim, destas atividades e projetos, importa destacar o plano anual de atividades (PAA), o projeto curricular de turma (PCT) e o projeto educativo do agrupamento (PEA) que se tornaram cruciais na prática da mestranda. Sendo o PAA um documento que define, “em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (DL n.º 75/2008, de 22 de abril, capítulo II, art.º 9º, ponto 1, alínea c), o PCT um documento construído pelo docente, tendo em conta os interesses e necessidades da turma, onde são estipulados os objetivos para o ano letivo e, por último, o PE define-se como um documento onde “se consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos” (ibid, capítulo II, art.º 9º, ponto 1, alínea a).

No que se refere ao currículo, importa salientar o papel primordial que o professor do 1.º CEB tem, sendo que é este que o desenvolve, “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos

das áreas que o fundamentam” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, capítulo II, ponto 1). Esta construção do currículo deve ter em conta os objetivos estipulados na Lei de Bases do Sistema Educativo, para este nível de ensino, bem como os interesses e necessidades das crianças. Desta forma, tendo em conta estes objetivos e as capacidades a adquirir neste nível de ensino, estão estipulados pelo Ministério de Educação os programas das diferentes áreas, bem como as metas curriculares a atingir, que são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (DL n.º 91/2013, de 10 de julho). Existem programas para todas as áreas curriculares, estando estes organizados por domínios ou blocos (no caso dos programas das Expressões e Estudo do Meio) e para cada um destes estão estipulados objetivos. As metas curriculares apenas existem para as áreas curriculares de Português e Matemática e apresentam os objetivos a atingir, tendo em conta, os conhecimentos e as capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, nestas áreas. Desta forma, os conteúdos explanados nos programas encontram-se articulados com as metas curriculares, com vista a reforçar a coerência no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à organização do currículo, o do 1.º CEB incorpora as componentes curriculares de Matemática e Português com uma carga horária semanal de, no mínimo, sete horas e Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras com uma carga semanal mínima de três horas. O Apoio ao Estudo tem destinada uma hora e meia por semana e a Oferta Complementar uma hora semanal. Por último, poderão fazer parte do currículo ou não, pois são facultativas, as componentes curriculares de Educação Moral e Religiosa ocupando uma hora semanal e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que poderão ter uma carga semanal de cinco a sete horas e meia. Ao encargo das escolas ficou ainda a possibilidade de oferta da língua inglesa, deste modo, estas terão a decisão de assegurar esta oferta educativa e a forma como a concretizar, quer como AEC quer como oferta complementar. Assim a carga horária semanal no 1.º CEB, é flexível, podendo ser de 22,5 ou 25 horas. (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

O desenvolvimento das diferentes áreas curriculares são da responsabilidade do professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes (DL n.º 91/2013, de 10 de julho). Desta forma, o professor planifica com base no desenvolvimento das mesmas, não as podendo

visualizar de uma forma estanque e compartimentada, relacionando-as. Esta interligação remete para o conceito de interdisciplinaridade, que é definida como uma “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas “ (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.13), que permite interligar vários conteúdos do saber, de uma forma global e não individualmente. Assim, a interdisciplinaridade permite a concretização de aprendizagens significativas, quebrando as barreiras que possam existir entre as diferentes áreas curriculares, uma vez que “o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas”, estando o conhecimento todo interrelacionado (Torres, O' Cadiz & Wong, 2003, p. 117). Desta forma, a interdisciplinaridade é o ideal para uma “formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, a existência de um axioma comum a várias disciplinas” (Pacheco, 2001, p.84). Por conseguinte, a interdisciplinaridade promove diferentes pontos de interligação entre as várias áreas e conteúdos da mesma área, estimulando a criatividade na planificação de estratégias pedagógicas diversificadas, permitindo aprendizagens significativas.

Para além da interdisciplinaridade, acima referida, que a mestranda teve em conta nas suas planificações, também a diferenciação pedagógica foi um dos seus focos. Assim, a diferenciação pedagógica, também já realçada no ponto anterior, assume uma grande importância nos dias de hoje, devido ao facto das salas de aula, serem cada vez mais heterogéneas, ou seja, com alunos não só com idades e níveis de desenvolvimento diferentes, mas com características e contextos provenientes distintos. Como tal, estas diferenças devem também tornar-se elementos essenciais do ensino e da aprendizagem, sendo a sala de aula um espaço onde os alunos dispõem de múltiplas opções, para refletirem e conseguirem informações, proporcionando-se diversas formas de aprender (Tomlinson, 2008). O processo de ensino e aprendizagem deve, então, passar pela “mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo-classe; a procura de actividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais” (Perrenoud, 2001, p. 36). Deste modo, para que o professor consiga propagar uma pedagogia diferenciada precisa de concretizar um processo de observação atento e refinado, tendo em vista um conhecimento mais pormenorizado de cada um dos seus alunos.

Assim, é importante ter em conta vários fatores, como as inteligências dos seus alunos, que segundo Gardner (1994), são múltiplas, sendo que, as crianças apresentam competências diferentes nas diversas áreas, estando umas mais desenvolvidas que outras e, por isso, o professor, para um ensino eficaz, deve promover estratégias que envolvam características dos diferentes tipos de inteligências. Estando a diferenciação pedagógica intimamente relacionada com o socio construtivismo, o docente deve também ter em conta a ZDP da criança, para poder atuar de uma melhor forma e adequando a sua conduta à criança. Isto porque cada criança possui características e ritmos de aprendizagem distintos que podem fazer com que a sua ZDP também seja distinta. Assim, conhecendo a ZDP, o docente pode atuar de uma forma situada e consciente, podendo colocar situações desafiadoras para cada criança, de modo a que todos os alunos tenham oportunidades de se desenvolverem. Desta forma, deve considerar os estilos e ritmos de aprendizagem que podem ser variados, e que devem ser respeitados, assim como, os interesses e necessidades, que diferem em cada criança e devem de ser a base da planificação e construção do currículo. Por último o professor, ainda deve atender às diferentes características dos alunos, tendo em conta o contexto onde estes estão inseridos, sendo que, segundo a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o indivíduo é influenciado pelas características do contexto onde está inserido (Portugal, 1992).

O perfil geral do professor do 1.º CEB e do educador de infância foi analisado no primeiro ponto deste capítulo, no entanto, torna-se crucial, tal como foi feito para o educador, fazer uma análise do perfil específico do mesmo, atendendo ao DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define “os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Desta forma, neste decreto estão explanadas as funções do professor do 1.º CEB, como o desenvolvimento do currículo, promovendo a participação de todos, de modo a favorecer aprendizagens significativas e a inclusão do mesmo, proporcionando “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, capítulo II, ponto 1). Ainda a avaliação, é um dos cargos fulcrais do professor, tendo este que avaliar “com instrumentos

adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, capítulo II, ponto 2, alínea h).

A referida avaliação no 1.º CEB é então da responsabilidade do docente titular de turma, mas deve ser utilizada não só pelos professores mas também pelos alunos, uma vez que, esta contribui para o melhoramento do ensino e para combater as dificuldades de aprendizagem. Como tal, está “inserida no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de contribuir para a sua regulação e (...) favorecer o progresso e aprendizagem dos alunos” (Diogo, 2010, p.128). A avaliação constituiu, portanto, “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (DL n.º139/2012, de 5 julho, capítulo III, art.º 23º). Assim, tem como objetivo, conforme o referido, a melhoria do ensino através da aferição do comprimento das metas curriculares destinadas para o nível de ensino e da verificação, não só dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também das capacidades desenvolvidas (idem). A mesma possibilita ainda o reajustamento dos projetos curriculares de escola e/ou de turma, quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos (DN n.º 14/2011, de 18 de novembro). Deste modo, a avaliação deve ser contínua, permitindo uma valorização permanente das capacidades e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, devendo também ser global, refletindo o desenvolvimento integral do aluno (Diogo, 2010). Segundo o DL n.º139/2012, de 5 julho, a avaliação das aprendizagens compreende três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica deve ser realizada sempre no início do ano de escolaridade e sempre que seja necessária, tendo como objetivos, fundamentar as estratégias de diferenciação pedagógica, permitindo ao docente “conhecer o aluno (...) de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem” (Diogo, 2010, p.106), a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a facilitação da integração de todos na escola. A avaliação formativa assume um “caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem”, permitindo aos intervenientes do processo de

ensino e aprendizagem a obtenção de informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens, para que seja possível um ajustamento das estratégias e dos processos (DL n.º139/2012, de 5 julho, capítulo III, art.º 24º). Esta envolve, portanto, uma interpretação e reflexão para uma tomada de decisão sobre as estratégias utilizadas, tendo como objetivo o sucesso escolar (Abrantes, 2002). Por último, a avaliação sumativa, concerne a formulação de um juízo global sobre as aprendizagens conseguidas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação. Intervêm nesta, os professores e os órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo destes a responsabilidade da avaliação sumativa interna e ainda, é da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência a avaliação sumativa externa. Esta avaliação é a que dá origem à tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno (DL n.º139/2012, de 5 julho). É desta forma, que avaliação visa a melhorar as práticas, permitindo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, visando o contributo para o sucesso escolar.

Como foi referido no final do ponto anterior, algumas características do MEM também estiveram presentes neste nível educativo, sendo que a mestrandia e o seu par pedagógico se inspiraram em alguns dos seus princípios. Das características deste movimento, no contexto onde a mestrandia desenvolveu a sua prática, pode-se realçar a importância fornecida ao aluno, sendo permitido que os alunos construíssem o próprio conhecimento, refletindo sobre as suas ações, através do diálogo e da responsabilização inculcada nos mesmos. Assim, foi função da equipa educativa dar atenção à construção da formação democrática na escola, através de uma cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e de participação democrática na organização social (Niza, 1998). A equipa educativa proporcionou a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, em que os alunos puderam participar na avaliação do processo de socialização democrática, uma vez que, as regras da sala de aula foram discutidas, avaliadas e concretizadas por todos os elementos e ainda todas as semanas, numa hora destinada à educação para a cidadania, eram realizados diálogos entre toda a turma, onde era avaliado o comportamento da turma em geral, bem como o de cada aluno em particular, sendo apresentadas propostas de

melhoria. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de decidir em conjunto, de se colocarem no lugar do outro e de identificarem as fontes de conflito (idem).

Para terminar este ponto, depois de serem apresentadas algumas características de um modelo pedagógico em que a mestranda se inspirou durante a PPS no 1.º CEB, torna-se fulcral focar as pedagogias de aprendizagem, tornando-se essencial que o professor do 1.º CEB as conheça, pois este deverá orientar as suas ações através de uma pedagogia. Existem então, duas pedagogias, que devem ser apresentadas, a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Na primeira, o professor torna-se o centro do processo ensino e aprendizagem, enquanto a segunda é centrada no aluno. Enquanto ao papel do aluno, este na pedagogia transmissiva é tido como um ser passivo, é então, essencialmente mais um ouvinte do que co construtor da sua aprendizagem, sendo visto como uma tábua rasa, não sendo considerados os conhecimentos que já possui (Formosinho, 2013). Pelo contrário, a pedagogia participativa, baseada no princípio socio construtivista, concebe o aluno como um construtor de conhecimento, “com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (ibid, p.19), nesta são tidos em conta os interesses e necessidades das crianças e os conhecimentos que as mesmas já possuem, partindo destes para a experiência educativa. Assim, estas pedagogias tornam-se distintas, sendo que os seus objetivos são bem diferentes, enquanto na pedagogia transmissiva o conhecimento é incutido no aluno, na pedagogia transmissiva é o aluno que constrói o seu próprio conhecimento. Deste modo, a pedagogia concebida durante a prática da mestranda, foi uma pedagogia participativa, seguindo uma conceção socio construtivista, como referido no primeiro ponto deste capítulo.

Terminado este capítulo, onde foram explanados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram o decurso de formação da mestranda, tendo em vista a construção de um perfil generalista, passar-se-á ao capítulo seguinte, em que será apresentada a caracterização dos contextos educativos onde desenvolveu as suas PPS e a metodologia de investigação utilizada durante este mesmo percurso.

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

A caraterização do contexto torna-se imprescindível para um educador de infância/professor, pois é importante que o docente tenha consciência das caraterísticas do local onde está inserida a instituição bem como as caraterísticas da mesma, para que, mais facilmente possa corresponder aos interesses e necessidades das suas crianças. Uma vez que, de acordo com a perspetiva ecológica de desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner, todas as crianças influenciam e são influenciadas pelo meio em que se inserem (Portugal, 1992). Desta forma, neste capítulo, será apresentada a caraterização da instituição de estágio onde a mestranda realizou a PPS. E, para que esta caraterização fosse mais cuidada e rigorosa, a mestranda recorreu não só à observação e à investigação autónoma, mas também à análise dos documentos orientadores disponibilizados pela própria instituição, como o PEA, o PCG construído pela educadora cooperante, onde recolheu informações através de inquéritos por questionários aplicados aos encarregados de educação e o PCT, construído pelo professor cooperante.

Será, então apresentada, inicialmente, uma visão mais global do contexto de estágio que a mestranda integrou, para depois se expor uma caraterização mais específica do ambiente educativo dos grupos onde a mestranda desenvolveu a sua prática educativa.

### **1. A INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO E O MEIO ENVOLVENTE**

As práticas pedagógicas da mestranda, tanto na EPE, como no 1.º CEB, foram desenvolvidas num jardim-de-infância e escola do 1.º CEB de um agrupamento na cidade do Porto, uma instituição de ensino público, situada numa das freguesias da cidade do Porto. Esta freguesia era constituída por uma população, que na sua maioria, pertencia a uma classe média ou média-alta,

inserindo-se a restante em bairros sociais pertencentes a uma classe média baixa. Segundo os dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística em 2001, 55% desta população tinha idades compreendidas entre os 25 e os 65 anos e 10% tinha entre os 0 e 14 anos. No que diz respeito às habilitações literárias e às atividades profissionais, pode-se constatar que esta era uma população bastante diversificada.

São de realçar duas características desta freguesia, que, na opinião da mestrande, devem ser valorizadas, uma delas é a grande importância dada à família e aos valores familiares, sendo uma prova disto, o facto de esta ser a primeira freguesia do país a comemorar o dia dos avós, a 27 de julho. Outra característica é a riqueza cultural do espaço envolvente, sendo por isso visível o interesse desta população pelos monumentos e obras culturais. A instituição de estágio tinha o privilégio de estar rodeada por infraestruturas como, museus, bibliotecas e outras instituições, o que possibilitava às crianças, aumentar e desenvolver o gosto por estas obras de carácter cultural, que permitiam inúmeras aprendizagens significativas, uma vez que, “a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é sobretudo orientado pela internalização de signos e símbolos culturais: não há nada na mente da criança que não seja afectado por essa cultura” (Vigotsky citado por Yudina, 2008, p.4).

Conforme o referido anteriormente, a instituição cooperante pertencia a um agrupamento de escolas da cidade do Porto, que era constituído por algumas escolas deste distrito, pois conforme o definido no DL n.º 137/2012, de 2 de julho (alteração ao DL n.º 75/2008, de 22 de abril), “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de EPE e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”. É importante salientar, o apoio que este agrupamento fazia à Deficiência Visual e Multideficiência, possuindo assim, duas salas equipadas para as crianças com necessidades educativas especiais.

O Agrupamento de Escolas possuía um projeto educativo, onde estavam apresentados, o modelo organizacional e os objetivos estipulados pela instituição. Sendo um instrumento de gestão, era um orientador da ação educativa, que pretendia melhorar a qualidade do ensino em todas as escolas que lhe pertenciam. Este projeto tinha por missão o combate à discriminação no acesso ao ensino e a formação de cidadãos autónomos, interventivos e

detentores de conhecimento. Era portanto um promotor do desenvolvimento da pessoa humana e da melhoria da qualidade da educação, vista como um direito fundamental do indivíduo (PEA, 2013-2016).

A instituição de estágio era composta por 16 turmas, das quais 14 eram do 1.º ciclo (quatro do 1.º ano, três do 2.º ano, três do 3.º ano e quatro do 4.º ano) e os restantes dois grupos eram do pré-escolar, compostos por 25 crianças cada, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Esta instituição era também constituída por uma Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), uma biblioteca escolar, integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e uma horta pedagógica. A escola possuía uma sala de informática e uma de atendimento aos encarregados de educação, um refeitório com uma cozinha e uma despensa, três casas de banho para adultos, duas para as crianças do pré-escolar (uma dentro da sala 1 e uma no exterior das salas), uma para as do 1.º CEB e duas para as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), dois recreios (um somente para o pré-escolar e um para o resto da comunidade) e três gabinetes: um gabinete de coordenação, um gabinete da educação especial e um gabinete de apoio educativo.

As infraestruturas mencionadas eram divididas em dois edifícios, com dois andares, unidos pelo coberto, pertencente ao recreio dos alunos do 1.º CEB. O primeiro andar, ao qual os alunos tinham acesso por duas escadas interiores, era composto por uma casa de banho para os docentes, um laboratório, dois gabinetes da direção e por nove salas do 1.º CEB. O rés-chão era dividido nos dois edifícios, num dos edifícios estavam presentes as duas salas do pré-escolar, a casa de banho para a sala 2 do pré-escolar e três salas do 1.º CEB, o outro edifício era composto por três salas do 1.º CEB, pela biblioteca escolar, pela sala da unidade de apoio à multideficiência, pela sala dos professores e uma casa de banho. Neste andar, existiam acesso aos dois recreios exteriores e no coberto que unia os dois edifícios existiam duas casas de banho para as crianças do 1.º CEB, uma para os meninos e outra para meninas.

Relativamente aos recursos humanos, a comunidade educativa era orientada por uma coordenadora de estabelecimento, que era o órgão máximo da escola e para o 1.º CEB esta tinha o auxílio de uma coordenadora de departamento, que a ajudava na organização deste ciclo. A equipa de pessoal docente desta instituição de estágio era constituída por vinte e oito professores e duas educadoras de infância. O corpo de pessoal não-docente era formado

por dez assistentes operacionais para o 1.º CEB e para o pré-escolar, duas assistentes operacionais e duas assistentes técnicas (uma para cada sala), que trabalhavam em parceria com os educadores.

A ação educativa desta instituição, não se orientava apenas por um modelo pedagógico único, mas sim na articulação de vários modelos educacionais. Em que a preocupação máxima era sempre a criança e por isso, o trabalho a ser desenvolvido nesta instituição privilegiava a construção do desenvolvimento e do saber da criança, dando assim sentido às linhas orientadoras da ação, propostas nos diferentes âmbitos: Regulamento interno, PEA, Projeto TEIP, (PAA) e PCG/T. Importa, portanto, salientar que a escola não possuía projeto curricular, existindo apenas os PCG/T, para os professores que os construía. Desta forma, o PAA, pelo que foi possível à mestrandia observar, era um documento que assumia uma grande importância nesta instituição para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Neste documento estavam esplanadas as atividades que visavam a concretização dos objetivos propostos no PEA, organizadas segundo uma ordem cronológica, de forma a auxiliarem os docentes no processo de planificação da ação educativa.

## 2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No processo de formação profissional a mestrandia, juntamente com o seu par pedagógico, integrou a equipa educativa da sala 1 da instituição de estágio, sob a orientação da educadora cooperante. Sendo importante para o processo de intervenção conhecer a turma no geral, bem como cada criança em particular, o ambiente educativo e o trabalho da educadora cooperante bem como das auxiliares da ação educativa, numa primeira fase, a mestrandia efetuou um processo de observação, dos espaços, materiais, tempo e interações que constituíam o ambiente educativo, que se prolongou ao longo de toda a sua PPS neste contexto.

No que diz respeito ao grupo de crianças este era constituído por 25, equilibradas enquanto género, sendo que, 13 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Em relação ao nível etário o mesmo já não acontecia, uma vez

que, este era um grupo bastante heterogéneo, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade: nove crianças de cinco anos, oito crianças de quatro anos, cinco de três anos e três de seis anos. No entanto, para a mestrandia, neste grupo, esta heterogeneidade era positiva, uma vez que, as crianças se ajudavam umas às outras, trabalhando para o desenvolvimento de todos, porque “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 35). Importa salientar que, uma das crianças do grupo, do sexo feminino, apresentava uma perturbação ao nível do desenvolvimento global e, por isso, era apoiada por uma docente do ensino especial e possuía um PIPE, sendo que deveria usufruir da elaboração de um PEI (PCG, 2014-2015). A inclusão desta criança no grupo refletiu-se, de certa forma, nas características do mesmo, pois implicou uma sensibilização para a aceitação das diferenças e um maior desenvolvimento do espírito de entajuda e cooperação.

Um dos fatores importantes, a ter em conta na caracterização do grupo é a frequência no jardim de infância da instituição, pois o facto de 68% das crianças frequentarem a instituição pela primeira vez, influenciou o grupo e toda a sua dinâmica. Relativamente à caracterização psicológica do grupo de crianças é importante salientar, que segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, este grupo encontrava-se no estádio pré-operatório (dois aos sete anos). Assim estas crianças tornavam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não tinham capacidades de usar a lógica, uma vez que, as crianças só conseguem um pensamento lógico no estádio das operações concretas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Foi notória, neste grupo de crianças, a função simbólica, uma vez que, maior parte delas apresentavam capacidades para usar símbolos ou representações mentais, através da repetição de ações observadas em momentos anteriores, da linguagem e do jogo simbólico, por exemplo na área da casinha, onde, por vezes, faziam com que um objeto simbolizasse outra coisa. A capacidade de interajuda e cooperação eram bem visíveis neste grupo, as crianças demonstravam uma preocupação constante, umas pelas outras, facilmente se colocavam no lugar do outro, embora as crianças mais novas ainda tivessem dificuldades neste aspeto, apresentando algum egocentrismo.

A família representa uma das mais importantes funções na infância de um ser humano, pois é esta que atua no seu desenvolvimento inicial. É com a família que a criança tem os primeiros contactos e relações, sendo esta a primeira a transmitir valores à criança. E, a EPE surge como um complemento das funções educativas da família, uma vez que “ (...) A função da escola, para além de transmitir conhecimentos, (...) é também a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização interiorização dos valores dominantes na sociedade”. (Silva, 1993,p.71). Portanto, torna-se crucial que o educador conheça as características de cada família e o ambiente familiar em que cada criança está inserida. Através de uma análise das informações recolhidas pela educadora e pelo o que foi possível à mestranda observar, neste grupo, 17 crianças viviam com o pai e com a mãe, quatro estavam institucionalizadas, três viviam apenas com a mãe, pois os pais estavam separados e uma destas tinha guarda partilhada.

As habilitações literárias dos encarregados de educação e a situação profissional destes, que estavam diretamente relacionadas, justificavam a participação destes na vida escolar dos seus educandos. As habilitações literárias dos encarregados de educação permitiram à mestranda perceber que estava perante um meio sociocultural familiar médio e até em alguns casos médio-alto. Na maioria das famílias trabalhavam ambos os pais, em apenas uma das famílias só um dos pais é que trabalhava e numa outra família os pais estavam os dois desempregados. Tudo isto, como referido, justifica a participação dos encarregados de educação na escola, mostrando-se bastante participativos, estando sempre curiosos e atentos às atividades desenvolvidas e à prestação dos seus educandos, estando presentes em todas as reuniões e sempre que possível conversavam com a educadora na sala de atividades.

Relativamente à caracterização da organização do espaço da sala 1, importa salientar que, esta se encontrava organizada em diferentes áreas de interesse que continham “mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.66) e se destinavam à realização de diferentes atividades, pretendendo favorecer a autonomia das crianças. Pois tal como referem Zabalza (1996) e Oliveira-Formosinho (2013, p. 83) “nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade”, com vista a criar situações de desafio para as

crianças, incentivando-as a explorar e a agir sobre os mais diversos objetos que deverão estar organizados, promovendo a autonomia das crianças. Esta sala dividia-se então, na área do jogo simbólico, área da biblioteca, área dos jogos e construções, área da expressão plástica, área do computador, área da ciência e a área de reunião de grupo. De todas estas áreas, pelo que foi possível à mestranda observar, a área do jogo simbólico era a área mais procurada pelas crianças, onde podiam encontrar vários recursos que lhes permitiam brincar individualmente ou coletivamente, fomentando a socialização. Todas as áreas, na perspectiva da mestranda, estavam bem organizadas e com recursos adequados e diversificados, correspondendo aos interesses e necessidades das crianças.

Na área do jogo simbólico, “ A casinha das bonecas”, as crianças podiam encontrar mobiliário adequado, como: a cama, o frigorífico, mesas, cadeiras e bancos e o armário de cozinha. E ainda podiam usufruir de materiais diversificados, que eram cruciais nas suas brincadeiras, como por exemplo: bonecas, roupas, peluches, comida de plástico, utensílios de cozinha, toalha de mesa, vassoura, apanhador, entre outros. A área da biblioteca era constituída por três sofás apropriados ao tamanho das crianças, confortáveis e em bom estado, por mobiliário, como o fantocheiro, uma estante para livros e um suporte para os fantoches. Os livros que as crianças podiam desfrutar nesta biblioteca, estavam disponíveis em grande quantidade e adequados à faixa etária das crianças deste grupo. Embora estes fossem bastante requisitados pelas crianças, encontravam-se bem conservados, o que prova o cuidado e respeito que as crianças tinham por estes, sendo os livros um gosto partilhado por grande parte do grupo. Na área dos jogos e construções, as crianças podiam usufruir de diversos puzzles, com diferentes graus de exigência, jogos matemáticos de associação e classificação, jogos de memória, tangram, *cuisenaire*, ábaco, blocos lógicos, *polydon*, jogo de figuras geométricas, legos e ainda muitos outros. Todos estes recursos tornaram-se desafiantes para as crianças e assim, ao mesmo tempo que brincavam desenvolviam muitas capacidades. No que diz respeito à área da expressão plástica, esta era constituída por materiais diversos, desde materiais de desperdício que eram bastante utilizados pelas crianças, como revistas, jornais, cartão, garrafas de água, pacotes de leite, embalagens de iogurte e rolos de cozinha e de papel higiénico, a materiais de pintura (tintas, pincéis, rolos de pintura de diversos

tamanhos e feitios, aventais impermeáveis, cavalete, etc) e materiais de desenho e recorte (tesouras, lápis de cor, lápis de cera, marcadores e diferentes colas). Ainda nesta área as crianças podiam utilizar vários tipos de papel, como por exemplo, papel de eva e cartolina. Assim, a mestranda considera que esta área era muita completa, possuindo diversos materiais adequados e em grandes quantidades, que permitiam com que as crianças trabalhassem livremente e usufríssem dos materiais que mais gostavam, estimulando assim a criatividade das mesmas. A área do computador, que se localizava mesmo ao lado da área do jogo simbólico, era constituída apenas por um computador, colocado numa secretária e duas cadeiras, que permitiam que pudessem estar duas crianças nesta área ao mesmo tempo, ajudando-se na realização dos jogos. Também eram disponibilizadas colunas de som e um jogo didático instalado no computador. Sendo importante salientar, a existência de internet, nesta instituição e neste computador, que foi possível ser explorada com as crianças. Na área da ciência, as crianças tinham acesso a vários jogos e materiais que lhes permitiam realizar pequenas experiências simples. Também tinham ao alcance deles um microscópio, um binóculo, uma lupa e uns óculos de plástico. Assim nesta área as crianças exploravam diversos materiais apelativos que possibilitavam que as mesmas se sentissem como pequenos cientistas. Por último, no espaço de reunião em grande grupo, existia uma manta impermeável e colorida, sendo este um espaço confortável e acolhedor, onde as crianças se sentiam confortáveis e por isso, este era um local que permitia momentos de reuniões em grande grupo e de partilha de ideias que eram bastante enriquecedores para o grupo.

Na sala de atividades estavam ainda disponíveis materiais que a tornavam mais rica e completa, como o jogo da macaca, os sacos (jogo dos sacos), jogo de *bolling*, entre outros, que puderam ser utilizados na expressão motora. E, ainda, materiais como, a aparelhagem de música e o rádio, que se tornaram essenciais para um bom trabalho com crianças.

Relativamente aos recursos humanos, esta sala era composta pela principal responsável pelo grupo, a educadora cooperante e a díade de estagiárias do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB da ESE/PP. Esta sala tinha ainda a regalia de ter duas assistentes, uma assistente técnica, que era responsável pelas atividades de animação e apoio à família e uma assistente operacional. O que se tornou uma mais-valia para o grupo e para a organização da equipa

educativa, permitindo um melhor acompanhamento das crianças. Esta equipa organizava-se de forma articulada e colaborativa, tendo sempre em conta as necessidades e interesses do grupo e de cada uma das crianças, com vista a fomentar o desenvolvimento das crianças, seguindo uma pedagogia diferenciada e integradora.

A organização do tempo deve ser realizada tendo por base o bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento saudável e equilibrado, sendo que, seja essencial a criação de uma rotina diária para estruturar os acontecimentos do dia, para cuidados previsíveis e flexíveis, que respondam eficazmente aos interesses e necessidades do grupo, respeitando o ritmo de cada criança em diferentes situações e assim permitir aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2013). Nesta sala, apesar de o tempo ser organizado de forma flexível, existiam momentos de rotina implícita, que se repetiam com uma certa periodicidade. Existiam alguns dias destinados a determinadas atividades, como por exemplo a quarta-feira que era o dia destinado à expressão motora e a quinta-feira que era o dia em que as crianças realizavam uma articulação de atividades com o grupo de crianças da outra sala do pré-escolar. Deste modo, o tempo, nesta sala, organizava-se todos os dias segundo uma ordem, logo de manhã (8:30h às 9:00h) eram realizadas as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), de seguida o tempo destinava-se a atividades letivas (9:00h-11:00h), como o acolhimento, a conversação em grande grupo, a canção dos bons dias e a marcação das presenças, seguindo-se a dinamização de atividades. Das 10:30h às 11:00h as crianças lanchavam, nas mesas centrais com o auxílio das auxiliares, não esquecendo a higiene pessoal, quer antes e depois da hora do lanche. De seguida, das 11:00h às 12:00h eram novamente dinamizadas atividades letivas. Entre as 12:00h e as 14:00h, eram feitas as atividades de higiene, o almoço, que era acompanhado por toda a equipa educativa e o tempo de recreio ao ar livre, em que as assistentes acompanhavam as crianças no tempo de brincadeira. Das 14:00h às 15:30h, recomeçavam as atividades letivas. Das 15:30h às 18:30h as crianças lanchavam e eram realizadas as AAAF, em que as assistentes acompanhavam as crianças no recreio e dinamizavam diversas atividades.

Para terminar a caracterização desta sala do pré-escolar, é importante refletir sobre as interações entre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem desta sala. Em relação à interação entre alunos, foi possível à

mestranda observar, que estes se relacionavam de uma forma saudável, sendo os conflitos, praticamente inexistentes. Como referido anteriormente, eram crianças que se preocupavam muito com os outros, estando os espíritos de interajuda, cooperação e colaboração muito presentes neste grupo. Relativamente à interação entre a educadora e as crianças, pode-se dizer que esta era bastante rica, a educadora revelava companheirismo, afetividade, e respeito por todas as crianças. A educadora cooperante demonstrava preocupação, pelas crianças e por um bom ambiente educativo, promovendo o respeito dentro da sala, sempre num tom de voz calmo e sereno, adaptado às diferentes situações. Como tal, as crianças demonstravam um enorme carinho por esta e por isso, era notório um grau de afetividade muito grande, entre estes intervenientes. A interação entre as crianças e o pessoal não docente era igualmente muito saudável, as crianças demonstravam um respeito muito grande por estas e vice-versa. Eram vistas como parte integrante deste processo de ensino e aprendizagem, mantendo uma relação muito próxima e forte com as crianças.

Após a caracterização da instituição e do contexto educativo da EPE, passar-se-á ao próximo ponto dedicado ao contexto do 1.º CEB, onde se apresentará as características do grupo, bem como do ambiente educativo do 1.º ano.

### 3. O CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A mestranda, conforme referido no princípio deste capítulo, realizou a sua PPS no 1.º CEB, na mesma instituição do nível educativo explanado no ponto anterior, na turma C do 1.º ano. Durante este processo de prática neste contexto, tal como na EPE a mestranda, realizou um primeiro processo de observação, onde construiu uma grelha de observação dos espaços, materiais, tempo e interações que constituem o ambiente educativo, que foi complementando ao longo da sua prática.

A turma C do 1.º ano era constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Sendo 12 do sexo masculino (60%) e

oito do sexo feminino (40%). É importante referir que destes alunos, um tinha NEE e três usufruíam de assessoria pedagógica.

O aluno com NEE (J) apresentava um quadro de perturbação de desenvolvimento global, associado a um atraso no domínio específico da linguagem e do domínio cognitivo. Manifestava ainda dificuldades de concentração e de gestão da frustração e tensão emocional em inter-relação e de relacionamento interpessoal com pares e adulto (PCT, 2015-2016). Este aluno beneficiava de um PEI, usufruindo, portanto, de apoio de Educação Especial, de adequações curriculares individuais, de adequações ao processo de avaliação, de terapia da fala e de terapia ocupacional.

Segundo as informações recolhidas através do PCT e aquilo que foi possível à mestrandia observar, este grupo de alunos, na sua generalidade, manifestava falta de atenção e concentração, sendo por isso, uma turma muito conversadora. Alguns destes alunos manifestavam dificuldade no cumprimento de regras, principalmente em manter o silêncio, sentar corretamente na cadeira e colocar o dedo no ar, esperando pela sua vez para falar. Verificava-se que, no geral, os alunos estavam ao nível das competências exigidas, tinham ritmos de trabalho razoáveis, terminando as tarefas, quase sempre, no tempo previsto. Apesar de se denotar alguma imaturidade, nomeadamente ao nível dos alunos com 5 anos, que apresentavam também ritmo lento de concretização das tarefas. É importante salientar, alguns casos (R, G, R) que revelavam algumas dificuldades no processo de aquisição e aplicação de conteúdos, sendo que apresentavam maior dificuldade ao nível da motricidade fina e por isso, já estavam a usufruir de apoio educativo, como referido anteriormente.

Conforme o referido no ponto anterior, a família assume uma enorme importância no processo educativo de uma criança. Como tal, torna-se fulcral que um professor detenha o máximo de conhecimentos sobre a família dos seus alunos, para poder responder de uma melhor forma, aos interesses e necessidades dos mesmos. Assim, sobre a situação familiar desta turma, a mestrandia conseguiu apurar que 60% dos alunos vivia com ambos os pais, 40% viviam só com um deles. Maior parte dos encarregados de educação eram familiares diretos dos educandos, sendo 85% mães e 15% pais.

No que diz respeito ao nível socioeconómico dos pais/encarregados de educação, maioria eram trabalhadores por conta de outrem, verificavam-se

algumas situações de desemprego, principalmente no setor feminino, revelando-se assim um nível socioeconómico médio. Ao nível das habilitações literárias, a situação era bastante positiva, sendo que a maioria dos pais completaram o ensino secundário e alguns deles tinham formação superior. Tudo isto resultava numa participação razoável destes na vida escolar dos seus educandos, procuravam informações sobre os educandos via *e-mail* com o professor responsável, alguns contactavam o professor na hora de atendimento ou até no fim do dia, quando este entregava os alunos no portão da instituição.

Relativamente aos recursos humanos que constituíam a equipa educativa desta turma, trabalhavam de uma forma unida, promovendo o sucesso. Faziam parte destes, o professor cooperante, professor titular de turma, a díade de estagiárias do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB da ESE/PP, o professor de assessoria pedagógica, que prestava auxílio três horas por semana, os professores das AEC, que dinamizavam as atividades de lúdicas e atividades desportivas (5h/semana), as técnicas do CRIE: terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e psicóloga, que trabalhavam com o aluno com NEE. E, ainda, a professora especializada em Educação Especial, que auxiliava três horas por semana, em contexto de sala de aula, trabalhava diretamente, com o aluno com NEE, colaborando com o professor titular de turma em tudo o que se relacionava com este aluno.

Para caracterização deste grupo, é fulcral salientar as interações entre os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem da turma C do 1.º ano. Começando por referir a interação entre professor e alunos, pode-se afirmar que, o docente mantinha uma postura calma e serena, mas sempre segurando o respeito e a motivação dos alunos. Adotava um tom de voz baixo, que tentava sempre manter, buscava laços de afetividade e carinho para com os alunos, para que estes se sentissem acolhidos e confortáveis dentro da sala de aula. Estava constantemente preocupado com os seus alunos, tentando sempre resolver os seus problemas e as situações de conflito de uma forma calma, mostrando-se atento ao que ocorria dentro e fora da sala de aula.

Relativamente à interação entre alunos, esta era maioritariamente estável, maioria das crianças mostrava muito respeito pelos colegas, tentavam sempre ajudar-se uns aos outros, revelando companheirismo e espírito de interajuda. Dentro da sala era visível o gosto pela partilha não só de materiais, como de

conhecimentos, auxiliando-se uns aos outros na realização das tarefas. As situações de conflito eram praticamente inexistentes, salvo dois casos (R, G), que não demonstravam tanto respeito pelos outros e como tal, provocavam algumas destas situações. Com o aluno com NEE, a maioria da turma, embora o respeitasse, ainda não conseguia criar laços de afetividade com este, devido à dificuldade que o aluno tinha no relacionamento interpessoal com os seus pares e também porque a turma só aos poucos se tinha vindo a aperceber das características deste.

A interação entre os alunos e os outros docentes, tanto os que pertenciam à equipa educativa como os outros era bastante saudável, estes envolviam-se facilmente, demonstravam respeito e carinho pelos docentes. Muitas vezes recorriam a estes se tivessem algum problema ou precisassem de alguma coisa. O mesmo não se pode dizer em relação à interação com o pessoal não docente, que na maioria dos casos, não era de afetividade. Embora os alunos demonstrassem respeito por estes, não eram visíveis atos de carinho, que deveriam existir para que estes se sentissem seguros e acolhidos.

A turma do 1.º C desenvolvia as suas atividades letivas na sala seis da instituição, que se localizava no piso superior da mesma, à qual os alunos tinham acesso por escadas. O espaço da sala não foi organizado com o grupo de alunos, no entanto, estava adequado às necessidades destes e como tal não sofreu alterações. Este espaço era suficiente, embora se tornasse limitado, no que diz respeito, às atividades de expressão dramática, expressão motora, expressão plástica e até mesmo atividades que exigiam a reunião do grupo, como é o caso das horas do conto. Deste modo, o docente, nestas ocasiões recorria a outros espaços, como o recreio exterior e a biblioteca escolar, onde era possível a realização de trabalhos de pesquisa, de dinamização da leitura e de empréstimo domiciliário, onde existia também um projetor, uma televisão e um vídeo.

A sala de aula estava organizada em forma de “U”, com três filas de mesa e no seu interior estavam dispostas outras duas filas de mesa, viradas para o quadro branco e para o quadro interativo. Esta disposição de mesas, para a mestrandia, era adequada, no entanto a disposição dos alunos nos diferentes lugares, tinha vindo a ser alterada, devido à falta de concentração, já revelada.

Em termos de recursos físicos, esta sala dispunha de *placards* para afixação dos trabalhos, que a mestrandia considera suficientes. Fornecia também

recursos informáticos, que permitiam a utilização das TIC ao nível da turma, como dois computadores, uma impressora, um projetor e um quadro interativo. No entanto era uma desvantagem o facto de não se poder utilizar as funções do quadro interativo, por falta de atualização do *software* e assim, este servia apenas como projetor. Importa referir ainda ao nível das TIC, que toda a instituição usufruía de internet, sendo esta acessível em todas as salas, o que se tornava bastante interessante, pois foi permitido que esta fosse explorada com os alunos.

A sala dispunha de algum material didático que permitia a implementação de estratégias ativas e concretizadas na área da matemática, como o material *cuisenaire*, material multibásico, base 10, blocos lógicos, *tangrams*, geoplanos, entre outros. Para a área do português, eram disponibilizados cartões com imagens, com letras e outros com sílabas e também várias obras literárias, às quais os alunos tinham acesso. Para arrumação dos materiais, a sala dispunha de três armários de quatro portas e um de duas portas, nestes estavam organizados os manuais dos alunos, o material da área da matemática, as capas de arquivo onde estavam guardados os trabalhos dos alunos, materiais de expressão plástica e ainda alguns instrumentos musicais. No fundo da sala estavam colocados vários armários, que seriam importantes para arrumação dos recursos, mas estes não podiam ser utilizados pela turma, pois eram utilizados apenas por uma escola chinesa, que frequentava a sala ao fim de semana. Na entrada da sala, numa parede estavam colocados cabides, onde os alunos penduravam as suas coisas, como casacos e guarda-chuvas. A sala disponibilizava ainda uma secretária para o professor e outras duas para os computadores, uma junto da secretária do professor e outra no fundo da sala, que eram bastante úteis para o docente. Esta sala possuía uma boa iluminação natural, pois era constituída por três grandes janelas que permitiam uma boa entrada de luz natural. Para o inverno, era disponibilizado aquecimento central, o que tornava a sala, para além de mais confortável, mais acolhedora. A mestranda considera que, todos estes recursos físicos mencionados foram fulcrais para um bom ambiente educativo, não eram muitos, mas eram suficientes para o número de alunos, estavam em bom estado e encontravam-se adequados aos interesses e necessidades da turma.

Por último, importa ainda referir, para uma melhor caracterização, a organização temporal das atividades letivas. Estas estavam organizadas

segundo um horário, definido no início do ano letivo (que já tinha sofrido alterações), construído segundo as matrizes do 1.º CEB, definidas no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, onde são estipuladas um mínimo de sete horas para as áreas curriculares de português e matemática e um mínimo de três horas para estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras. O horário da turma não era igual todos os dias, uma vez que, a hora de saída não era sempre a mesma e diferia para os alunos que tinham AEC ou não. No entanto, todos os dias as atividades letivas iniciavam às 9:00h, às 10:30h era feita uma paragem das atividades para o lanche e para os alunos irem realizar atividades/brincadeiras livres para o exterior. Iniciavam-se as atividades letivas às 11:00h, que se prologavam até às 12:30h, hora estipulada para o almoço, nesta hora o professor organizava uma fila e conduzia os alunos até à entrada na cantina. Na parte de tarde, as atividades letivas iniciavam-se às 14:00h, com um intervalo das 15:30h às 16:00h. As atividades para os alunos que usufruíam das AEC terminavam sempre às 17:30h e para os restantes, que cumpriam apenas o horário do docente, à segunda terminavam às 15:30h, à terça, quarta e quinta-feira saíam às 17:30h e à sexta-feira terminavam às 12:30h.

Após a caracterização dos dois contextos de estágio, em que a mestranda desenvolveu as suas PPS, apresentada nos três pontos anteriores, passar-se-á a uma reflexão sobre as similitudes e contrastes entre estes dois contextos.

#### 4. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Conforme o referido no final do ponto anterior, depois de caracterizados os contextos de prática pedagógica nos dois níveis educativos, importa refletir sobre as suas similitudes e contrastes, uma vez que, a mestranda usufruindo da prática nos dois contextos, conseguiu sentir e perceber os pontos em que estes têm características comuns e distintas.

No que diz respeito aos materiais, a mestranda considera que em ambos os contextos estes eram adequados aos interesses e necessidades do grupo, sendo

diversificados e ricos, encontrando-se em boa qualidade. O que se manifestou como um ponto bastante positivo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, permitindo aos alunos, ser estimulados, fazerem escolhas motivadas e, com isso, desenvolverem aprendizagens significativas. Enquanto à organização do espaço, a mestrandanda não pode referir o mesmo, sendo que os diferentes contextos obrigavam a organizações diferentes. Na EPE a sala de atividades, conforme o referido no primeiro ponto, dividia-se em diferentes áreas de interesse, adaptadas aos interesses e necessidades das crianças, de forma a fomentar a autonomia das mesmas. Já no 1.º CEB, a sala mantinha uma disposição de mesas em forma de “U”, não sofrendo alterações. Os alunos não tinham disponibilidade de escolha, uma vez que os lugares estipulados, para se sentarem, eram fixos. No entanto, os alunos tinham autonomia para se levantarem para algumas atividades, como afiar os lápis ou ir buscar algum material de expressão plástica, presentes nas caixas dispostas ao fundo da sala. Assim, a mestrandanda pode afirmar que, embora as duas salas estivessem organizadas de formas diferentes, em ambas a mestrandanda sentiu que a sua organização possibilitou aos alunos o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que se envolvessem de forma ativa nas atividades, construindo o próprio conhecimento.

Relativamente à família, que a mestrandanda já mencionou a sua importância em ambos os contextos, também é importante comparar e refletir sobre a participação destas. A mestrandanda conseguiu constatar que em ambos os contextos tanto a educadora como o professor, mantinham uma relação próxima com as mesmas, tentando envolvê-las ao máximo, mantendo-as informadas de todas as atividades e problemas que envolvessem os seus educandos. No entanto, foi notório que as famílias não correspondiam da mesma forma nos dois níveis de educação, pois na EPE os pais mostravam-se mais envolvidos, questionando constantemente a educadora, participando em todas as atividades possíveis. Já no 1.º CEB, a mestrandanda apercebeu-se que a participação das famílias não era tão ativa, o que se revelava, por exemplo, na realização dos trabalhos de casa, onde não se sentia o acompanhamento destas.

Relativamente aos grupos, estes apresentavam algumas diferenças mas também algumas semelhanças. Assim, a considera-se que o grupo da EPE era interessado, revelava um maior gosto pela aquisição de novos conhecimentos,

envolvendo-se de forma mais participativa nas atividades. Embora nos dois grupos estivesse presente o espírito de cooperação, interajuda e companheirismo, sentiu-se que no pré-escolar estes estavam mais desenvolvidos, pois as crianças partilhavam objetos, ideias e sentimentos com mais facilidade do que as crianças do 1.º CEB, onde foi observada alguma dificuldade de partilha de sentimentos e ideias, nomeadamente nos trabalhos de grupo.

A caracterização dos dois contextos e o conhecimento dos diferentes grupos, conforme o mencionado no princípio deste capítulo, é fundamental para um docente, desta forma, esta tornou-se, imprescindível para a planificação de atividades e dinamização das mesmas, permitindo que se correspondesse aos interesses e necessidades dos alunos, promovendo atividades diversificadas e desafiadoras, como se poderá perceber no próximo capítulo deste documento reflexivo.

## 5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O docente deve ter um papel ativo, de carácter investigador, que lhe permita responder às dificuldades e desafios que surjam nas situações de prática. Assim, a sua função no terreno é a de aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, atendendo às especificidades do público-alvo. Deve, por isso, adotar uma atitude reflexiva constante, através da investigação, dentro e fora da sala de aula, para que possa agir sobre os processos de ensino e aprendizagem. Portanto pode perfilhar a metodologia de investigação-ação, uma vez que, esta “permite a melhoria da prática, através de um melhor entendimento da mesma” (Moreira, 2001, p.25).

Segundo Matos (2004, citado por Fernandes, 2006, p. 75), esta metodologia de investigação-ação é “uma espiral de planeamento e acção em busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção”. Assim o educador de infância/professor deverá começar por observar, identificar e definir o

problema, para mais tarde planificar de forma a atender ao mesmo. Posteriormente deverá avaliar e refletir sobre os resultados da sua ação para assim poder melhorar as suas práticas.

A mestranda, ao longo da sua prática pedagógica, seguindo uma metodologia com características de investigação-ação, praticou os diversos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, procurando sempre melhorar as suas práticas. Assim em ambos os contextos, começou pelo processo de observação sendo que, a observação é “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 2008, p.29), permitindo ao educador de infância/ professor reter conhecimentos sobre o ambiente educativo, grupo de crianças e cada criança em particular, sobre a família e todos os intervenientes do processo educativo. A observação, assim, torna-se a base do processo educativo, antecipando a planificação, que se sustenta na mesma. Para uma observação mais focada e atenta, a mestranda, ao longo da PPS nos dois níveis educativos, desenvolveu alguns instrumentos que a auxiliaram durante este processo, dos quais se destacam a grelha de observação construída pela díade para o 1.º CEB, que incidia nas características do grupo de crianças e em cada criança em particular, bem como no ambiente educativo, em busca de um olhar mais focalizado nos mesmos. Os registos diários sobre cada dia e momentos de estágio, também foram um instrumento utilizado nos dois níveis educativos, permitindo à mestranda, um registo das observações conseguidas naquele dia, possibilitando um olhar retrospectivo sobre as suas ações e atitudes das crianças, atendendo às suas características, necessidades e interesses.

Desta forma, a mestranda, tendo em conta as observações conseguidas, planificava as suas atividades, procurando responder às necessidades e interesses dos seus alunos, de forma a obter o sucesso nas suas ações. Uma vez que, “planificar é prever (...) prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado (...) a planificação orienta a acção futura” (Diogo, 2010, p.64). As planificações na EPE eram semanais e construídas em tríade às sextas-feiras, na hora de reunião de planificação e avaliação semanal, em que era feita uma avaliação da semana, seguida da planificação da próxima, tendo em conta as observações realizadas, os

interesses e necessidades manifestados pelas crianças, durante a semana e na reunião de avaliação e planificação semanal realizada com os mesmos, também às sextas-feiras, antes da hora de almoço. Já no 1.º CEB, eram construídas pela mestranda, individualmente, planos semanais e planificações das aulas observadas, tendo em conta o solicitado pelas docentes supervisoras. Durante a semana, num momento escolhido pelo professor cooperante, este reunia com a díade, eram trocadas opiniões sobre as atividades desenvolvidas, sobre as crianças, bem como o decorrer do processo de ensino e aprendizagem, com vista a um melhor desenvolvimento do mesmo. Neste dia o professor cooperante transmitia à estagiária responsável pela dinamização de atividades da próxima semana quais os conteúdos que tinham de ser abordados na semana seguinte e esta planificava, tendo em conta os conteúdos e os interesses e necessidades do grupo, enviando, depois de acabada, a planificação ao professor cooperante para que este pudesse dar o *feedback* da mesma. Nas semanas em que a mestranda era supervisionada tinha de enviar a planificação da aula observada à supervisora institucional para que esta também lhe desse o *feedback* sobre a mesma.

Depois e durante a ação em que a mestranda se orientava pela planificação construída, que por vezes teria de sofrer alterações, era realizada uma avaliação das atividades através dos registos fotográficos, da observação feita pela mestranda, pelo seu par pedagógico e pelos docentes cooperantes, que quase sempre davam o *feedback* das mesmas e ainda no caso do 1.º CEB, pelas grelhas de verificação de conteúdos construídas para avaliar certas competências.

Relativamente ao processo de reflexão, este foi sempre posto em prática pela mestranda, quer antes, durante e após a ação. Na medida em que, o processo de reflexão, segundo Oliveira & Serrazina (2002) é caracterizado “por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significados de experiências vividas” (p. 32). Assim, foram distinguidos vários tipos de reflexão, a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, os dois primeiros distinguem-se pelos momentos em que acontecem, sendo que o primeiro ocorre durante a prática e o segundo após a prática, onde existe uma retrospeção sobre o que aconteceu na prática. Já o terceiro é o que permite ao professor progredir, pois é um olhar retrospectivo para a ação e reflexão sobre o momento de reflexão na ação (Oliveira &

Serrazina, 2002). Desta forma, a mestranda, durante a sua PPS nos dois níveis educativos, também desenvolveu instrumentos que lhe permitiram refletir e melhorar as suas práticas, em busca não só do sucesso do processo de ensino e aprendizagem, mas também da sua evolução a nível profissional e pessoal. Destes instrumentos fizeram parte as narrativas colaborativas construídas pela díade e pelos docentes cooperantes, as narrativas individuais que incidiram numa semana, numa atividade ou temática que a mestranda considerou necessário refletir e as reflexões das aulas supervisionadas, em que a mestranda fundamentava as suas ações e apresentava um olhar reflexivo e crítico sobre as mesmas e sobre a reunião com o par pedagógico, professor cooperante e supervisora institucional em que eram apresentadas opiniões e observações sobre a aula. Estes instrumentos foram organizados e articulados, juntamente com as planificações e outros recursos nos portefólios de estágio construídos pela mestranda durante a PPS nos dois contextos, que se constituíram, desta forma, como outro instrumento que permitiu à mestranda desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo. Importa também mencionar os diálogos desenvolvidos com os docentes cooperantes e com o par pedagógico, no final de uma atividade, dia ou semana e as reuniões sobre as aulas observadas também com a supervisora institucional, que proporcionaram à mestranda momentos de reflexão sobre as suas ações ou as do seu par pedagógico, permitindo-lhe desta forma, fomentar o seu espírito crítico e a sua capacidade reflexiva, com vista a um aperfeiçoamento das suas práticas. Ainda, dentro do processo de reflexão, não se pode deixar de referir os momentos de reflexão durante a ação, que possibilitaram à mestranda uma reformulação imediata da sua prática, como por exemplo, quando a mestranda observava alguma agitação e desinteresse por parte do grupo, refletia no momento sobre o que estava a acontecer, alterava o que estava planificado, de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

O modo como decorreram estes processos, bem como a importância do conhecimento do grupo e do contexto para o sucesso da dinamização das ações educativas da mestranda, procurar-se-ão ilustrar no próximo capítulo.

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

Considerando que já foram apresentados e analisados, nos capítulos anteriores, os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a PPS da mestranda, a caracterização dos contextos de estágio e a metodologia de investigação-ação utilizada durante o percurso de formação, é agora momento de analisar e refletir sobre algumas ações desenvolvidas em prol da construção e desenvolvimento de competências profissionais. Neste capítulo pretende-se, portanto, refletir sobre as ações, evidenciando exemplos da mobilização de conhecimentos teóricos e legais durante a prática. Assim, propõe-se refletir não só sobre os conhecimentos e aprendizagens conseguidas, os quais resultaram num desenvolvimento de competências profissionais que integram um perfil profissional duplo sustentado, mas também sobre os resultados obtidos, dando ênfase ao impacto das ações desenvolvidas nas aprendizagens das crianças. Deste modo, apresentar-se-á uma descrição e análise das ações, fundamentando as opções didático-pedagógicas, tendo em conta o quadro teórico e legal explanado no primeiro capítulo e as características dos contextos apresentadas no segundo capítulo.

### **1. AS PEGADAS DE UM CAMINHO FORMATIVO**

Durante a sua intervenção nos contextos, a mestranda articulou os conhecimentos teóricos e legais adquiridos durante a sua formação com a sua prática pedagógica, reconhecendo que a teoria e a prática se completam. Assim, a PPS foi um momento crucial no seu processo de formação, permitindo que tivesse a oportunidade de articular a teoria e a prática, desenvolvendo conhecimentos e competências pessoais e profissionais. Para tal, foi desenvolvida a metodologia de investigação-ação (cf. capítulo dois),

através de um processo cíclico de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Sendo o docente o principal responsável pela gestão do currículo, conforme o referido no primeiro capítulo, cabe-lhe planificar e decidir, tendo em conta os documentos orientadores. Deste modo, para tomar estas decisões deve ter em conta o contexto onde a criança está inserida, bem como os seus interesses, necessidades e dificuldades, portanto, deve obter um maior conhecimento possível sobre a criança, sendo esta o centro de processo de ensino e aprendizagem. Assim, o processo de observação tornou-se crucial na prática pedagógica da mestrandia, sendo que lhe permitiu não só planificar tendo em conta a criança, mas rever, avaliar e refletir sobre as suas ações, de modo a poder modificá-las, melhorando-as, tendo em vista um processo de formação progressivo.

Este processo iniciou-se logo nos primeiros dias de prática nos dois contextos educativos, tendo-se assumido apenas o papel de observadora, para recolha de dados não só sobre a criança, mas também sobre o espaço e o tempo, que se tornaram cruciais na planificação. No entanto, a observação não se ficou só pelos primeiros dias, mas prolongou-se por todo o percurso de prática pedagógica. Desta forma, realizou-se registos diários daquilo que era possível observar, bem como grelhas de observação e diálogos com o par pedagógico e com o(a) orientador(a) cooperante sobre a mesma. Estes permitiram à mestrandia perceber como melhorar as suas ações e quais as dificuldades, interesses e necessidades evidenciados pelas crianças que eram necessários desenvolver, permitindo a concretização de uma planificação mais intencional e adequada às características do grupo e do contexto. Deste modo, durante a sua prática a mestrandia teve a oportunidade de realizar uma observação contínua e intencional. De acordo com Estrela (2008) podemos então caracterizar esta mesma observação como participada e participante, uma vez que a mestrandia participou e interagiu com o grupo, sem perder o seu papel de observadora.

Segundo uma conceção socio construtivista da educação (cf. capítulo um), a parte social da criança também deve ser tida em conta no processo de ensino aprendizagem, devendo o docente adaptar o currículo, uma vez que este tem um carácter flexível, não só relativo às predisposições das crianças, mas também às circunstâncias do contexto onde estão inseridas. Desta forma, a

mestranda para obter um maior conhecimento da criança mas também do seu contexto familiar, recorreu para além da observação acima descrita, à análise dos documentos da instituição, como o PEA e o PCG /PCT. Estes documentos permitiram-lhe o acesso a dados que possibilitaram uma melhor caracterização, não só das crianças, dos seus interesses e necessidades, mas também das suas famílias e do contexto social onde estão inseridas, proporcionando, assim, condições para um maior sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Este processo de observação e de recolha de dados permitiu a construção de planificações que articulassem os documentos orientadores com os interesses, necessidades e dificuldades de cada criança, tendo em conta a individualidade de cada uma, através de estratégias motivadoras, enriquecedoras e diversificadas. Sendo função de um docente, conforme o referido no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, analisado no primeiro capítulo, utilizar estratégias de diferenciação pedagógica de forma a valorizar a individualidade de cada criança e proporcionar aprendizagens significativas para as mesmas, envolvendo-as no processo de ensino e aprendizagem. De forma a proporcionar aprendizagens significativas, a mestranda na construção das planificações, tendo em conta as conceções socio construtivistas, tentou também ter em atenção as conceções prévias das crianças e a importância das aprendizagens cooperativas, dando relevância à co construção de saberes.

O processo de planificação foi sofrendo melhorias ao longo do percurso formativo da mestranda, através dos processos de reflexão e avaliação, inerentes à metodologia de investigação-ação. Sendo que, todos os dias de ação, para além de refletir na ação, de maneira a poder melhorá-la e adaptá-la no momento, também refletia após a mesma, de forma a avaliá-la, para a poder corrigir e, assim melhorar as suas práticas. Nestes processos de avaliação e reflexão, o par pedagógico e o(a) orientador(a) cooperante tiveram um papel fundamental, uma vez que, estes como observadores das ações, davam sempre o seu parecer, sendo discutidas em tríade as observações e ideias de cada um, com o intuito de melhorar as práticas e corresponder aos interesses, dificuldades e necessidades das crianças, obtendo um maior sucesso no processo de ensino e aprendizagem. As supervisoras institucionais, tal como mencionado no primeiro capítulo, também tiveram um papel crucial neste processo de formação. Estas contribuíram para o melhoramento das planificações, com os seus *feedbacks* sobre as mesmas e também para os

processos de avaliação e reflexão, através das ações observadas. Nestas atividades, as supervisoras para além de analisarem e darem a sua opinião sobre a planificação, observavam a atividade não só com o intuito de avaliar as ações da mestrandas, mas também para a ajudar a melhorar e a progredir, sendo este um processo de formação para a mesma. Como tal, no final de cada aula observada, eram realizadas reuniões com as supervisoras institucionais, os docentes cooperantes e a diáde, em que cada um tinha a oportunidade de dar a sua opinião sobre a aula e os aspetos a melhorar, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandas, para que esta fosse crescendo durante este processo de formação.

A ação, que também é uma função da metodologia de investigação-ação, teve sempre como base a planificação, que foi uma orientação na ação. A planificação não era vista como um documento rígido e como tal, durante a ação esta sofria alterações, tendo em conta vários fatores, como situações imprevistas, o ritmo de trabalho das crianças, a motivação destas para as atividades, entre outros. No que diz respeito à ação, a mestrandas foi evoluindo, tendo os processos de observação, reflexão e avaliação contribuído para esta evolução. Na medida em que, permitiram que a mestrandas construísse uma visão crítica sobre cada uma das suas ações, no que diz respeito, não só à sua postura mas também ao impacto das suas ações nas aprendizagens das crianças, de forma a poder melhorar e progredir, garantindo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Após explanar e analisar os processos e momentos que fizeram parte da PPS nos dois níveis educativos, que contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais da mestrandas, pretende-se, nos próximos dois pontos, refletir sobre algumas ações desenvolvidas durante a prática em cada nível educativo, primeiramente na EPE e de seguida no 1.º CEB.

## **2. AS PEGADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Conforme o referido no ponto anterior, o período de PPS na EPE iniciou-se com dois dias de observação, em que foi possível à mestrandas registar e refletir

sobre o ambiente educativo da sala de atividades. Neste primeiro contacto, a mestranda apercebeu-se da heterogeneidade existente no grupo (cf. capítulo dois), conseguindo concluir que esta era bastante positiva para o mesmo, pois as crianças ajudavam-se umas às outras, trabalhando para o desenvolvimento de todos, sendo que, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 35). Como tal, foi perceptível, não só através da observação, mas também através de diálogos com a educadora cooperante que, para este grupo, o trabalho colaborativo era uma mais-valia, uma vez que, as crianças, na sua generalidade, demonstravam gosto pela partilha de ideias, emoções e sentimentos, numa dinâmica de co construção de saberes. Desta forma, a educadora cooperante revelou à díade que os momentos de reunião na manta eram bastante produtivos, sendo importante que esta proporcionasse estes momentos, tornando-os ainda mais ricos. Assim a mestranda, nos momentos de reunião na manta, fomentava o diálogo entre as crianças, permitindo a troca de ideias e opiniões, uma vez que, o facto de o educador escutar cada criança, valorizando os seus contributos, fomentando o diálogo entre todos, “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME/DEB, 1997, p. 67). Deste modo, incentivava a que as crianças se expressassem dando as suas opiniões sobre as atividades e sobre o dia, possibilitando também que estas realizassem a auto e heteroavaliação, o que permitia à mestranda avaliar e refletir sobre as suas ações, tendo em conta o *feedback* das crianças. A avaliação deve assumir, assim, um carácter contínuo, sendo que as crianças também devem participar neste processo (cf. capítulo um), permitindo que as mesmas, juntamente com o educador, avaliem as suas ações e as reformulem, tendo em vista os interesses e necessidades do grupo.

Nestes momentos de diálogo, a mestranda incentivava as crianças a apresentarem as suas ideias e temas que gostassem de abordar, surgindo, desta forma, muitas das temáticas abordadas durante o período de PPS, uma vez que, cabe ao educador desenvolver o currículo, planificando tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, orientando-se pelas OCEPE, não havendo um programa pré-definido (cf. capítulo um). Assim, é de salientar que todas as semanas, às sextas-feiras antes da hora de almoço, a equipa educativa promovia reuniões na manta de atividades para a avaliação da semana e a planificação da próxima, de onde eram oriundas muitas das

temáticas exploradas na semana seguinte. A equipa educativa reunia-se depois deste momento e planificava a semana seguinte, tendo em conta as temáticas sugeridas, os interesses e necessidades do grupo, bem como as suas dificuldades observadas durante a semana.

Foi num destes momentos de reunião na manta de acolhimento, que surgiu um dos grandes projetos desenvolvidos durante a PPS integrado no desenvolvimento do PCG. Desenvolvendo-se, assim, a metodologia de trabalho de projeto, tal como se referiu no capítulo um, articulada com o PEA, o Projeto TEIP “Despertar Saberes”, o PAA e com o PCG. Segundo o que a orientadora cooperante transmitiu à mestranda, o grupo apresentava interesse em aprender, conhecer e descobrir para além do mundo que o rodeia, os diferentes planetas do sistema solar e as suas características. Surgindo, mais tarde, da parte do grupo a necessidade de se situar, não só em relação ao mundo, mas ao seu país e especificamente na sua cidade: o Porto. Deste modo, antes de a mestranda ter iniciado a sua prática, o grupo tinha realizado pesquisas e trabalhos sobre o Sistema Solar e a cidade do Porto, construindo um mapa concetual daquilo que gostariam de ver trabalhado na sala de atividades. Quando a mestranda iniciou a sua PPS o grupo estava a desenvolver os seus conhecimentos acerca da cidade e, deste modo, a díade planificou diversas atividades dentro deste projeto, sugeridas pelas crianças, provenientes dos seus interesses e necessidades.

Logo na primeira semana em que a mestranda planificou, foi divulgado pela educadora cooperante que o grupo iria participar num projeto desenvolvido pela Câmara denominado de “Porto cidade das camélias”, em que as duas salas do jardim-de-infância tinham de construir um painel com camélias relacionados à história do seu aparecimento no Porto e ao rei D. Carlos Fernando. Assim, a planificação desta semana incidiu-se na introdução a este mesmo projeto, na qual se destaca a atividade “Rota das camélias” que deu origem à planificação de uma visita de estudo. Esta atividade foi planificada, com o intuito de dar a conhecer ao grupo, os locais do Porto que contêm jardins com camélias, partindo dos conhecimentos prévios das crianças, dos locais que o grupo já conhecia. Segundo a visão socio construtivista da educação apresentada no capítulo um, as crianças constroem aprendizagens significativas, contribuindo com os seus conhecimentos prévios. Assim, as crianças primeiramente tiveram a oportunidade de revelar os seus

conhecimentos acerca destes locais e, de seguida, a díade, através do uso do computador, mostrou uma apresentação em *prezi*, em que as crianças através de um mapa puderam conhecer diversos locais do Porto que possuem camélias, conhecendo um pouco da história destes locais, através de *sites* e vídeos escolhidos pela díade. Posteriormente a ser apresentado cada local, um elemento do grupo teve de colocar uma camélia de papel (em tamanho pequeno), num mapa da cidade do Porto, fornecido pela mestrandia, identificando e localizando, desta forma, os locais que possuem camélias no mapa. Desta forma, foi promovida uma articulação entre duas áreas de conteúdo, a área do Conhecimento do Mundo, fomentando a curiosidade e a construção de conhecimento do património cultural da cidade e a área de expressão e comunicação, no domínio da matemática, através da exploração e leitura do mapa, fomentando o desenvolvimento da orientação espacial das crianças, possibilitando a aquisição de conhecimentos como o perto e o longe. Reconhecendo-se, desta forma, a importância da articulação entre as áreas de conteúdo na EPE para a aquisição de aprendizagens significativas (cf. capítulo um).

A mestrandia considera que a utilização das TIC nesta atividade veio comprovar a sua importância na construção de aprendizagens (cf. capítulo um), tendo despoletado o interesse e a motivação das crianças, pois embora estas já estivessem acostumadas ao uso do computador, nunca tinham tido contacto com a ferramenta utilizada, que lhes permitiu “viajar” na cidade, conforme o referido por uma criança (JD). Assim, durante a atividade as crianças demonstraram-se bastante participativas e motivadas, demonstrando o gosto e o interesse em conhecer melhor a cidade e a cultura que as rodeia

Durante esta atividade o grupo de crianças revelou curiosidade e interesse por conhecer alguns dos locais que foram abordados. Desta forma, a díade de formação organizou uma visita a alguns desses locais, reconhecendo que a sua estruturação seria um marco na formação da mesma.

Para a organização desta visita, primeiramente, planeou-se uma atividade em que as crianças pudessem eleger os sítios que queriam visitar, visto que não era possível a visita a todos e era importante que estes locais fossem definidos e escolhidos pelo grupo, sendo a principal preocupação da mestrandia, em todo o seu percurso de PPS, corresponder aos interesses e necessidades do mesmo. Este género de eleições já era para as crianças um

hábito, sendo que o direito a votar e a responsabilização por esta tarefa já vinha a ser um objetivo da educadora cooperante e que a mestrandia continuou a desenvolver na sua prática. Sendo que, um dos objetivos propostos para a EPE é “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, capítulo IV, artigo 10º).

Após esta eleição, realizada com todo o grupo de crianças, foram selecionados, o museu Romântico do Porto e a Casa Tait. Assim, a equipa educativa preparou a visita a estes locais, atendendo aos interesses manifestados pelo grupo, sendo que estas visitas são ótimas oportunidades de aprendizagem, pois os “seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia” (ME/DEB, 1997, p.79). Assim, as visitas no exterior são uma das estratégias que mais estimula as crianças, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar, promovendo assim, interligações entre a teoria e a prática, a escola e o meio envolvente. Portanto, o principal objetivo desta visita é conhecer e descobrir o que estes espaços têm para oferecer. Importa realçar que a realização desta e de outras visitas a locais culturais da cidade, só foram possíveis devido à boa localização geográfica da instituição (cf. capítulo dois), pois as crianças se podiam deslocar-se a pé para muitos locais da cidade, não sendo necessário ter despesas com os transportes.

Depois de a mestrandia contactar o museu, para marcação da data da visita e para obter conhecimento do que as crianças iriam ter acesso durante a mesma, planificou-se o que deveria ser feito antes da visita. Como tal, considerou-se importante realizar um diálogo com todo o grupo sobre a mesma e sobre as regras que deveriam cumprir durante a viagem (a pé) e visita ao museu Romântico e à Casa Tait. Para complementar este diálogo planeou-se a concretização de um *brainstorming* sobre estas mesmas regras. Esta atividade, na perspectiva da mestrandia, foi bastante positiva, na medida em que, foram partilhadas vivências e regras por parte das crianças, que contribuíram para que todas juntas construíssem conhecimentos. É de salientar a importância das crianças participarem na decisão de regras e normas, uma vez que estas devem ser explicitadas e compreendidas por elas, pois estas “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (ME/DEB, 1997, p.36). Foi notório, no decorrer desta atividade,

que a visita a museus faz parte do quotidiano de maioria das crianças do grupo, na medida em que, quase todas souberam contribuir com regras básicas e importantes. No dia da visita, as crianças, chegaram ao jardim-de-infância muito contentes e animadas, demonstrando interesse e motivação pela saída do espaço do jardim-de-infância e por estas visitas, o que, no ponto de vista da mestranda, é gratificante, pois, se demonstraram predispostas para estas experiências de aprendizagem.

Durante a visita ao museu, a maioria das crianças mostrou-se interessada na história do museu, sobre o que a guia estava a transmitir, colocando questões e respondendo a outras que a guia colocou. As crianças puderam conhecer as diferentes áreas do museu, nas quais algumas delas mostraram mais interesse do que outras, por nessas áreas constarem objetos que lhes eram familiares, como por exemplo, os pianos, que se encontravam no salão do museu Romântico. No geral, o grupo conseguiu cumprir as regras que tinham estipulado como essenciais, tendo sempre a noção dessas regras, fazendo questão de as respeitar e demonstrando interesse e respeito pelos espaços. Depois da visita, na parte de tarde, foi realizado um diálogo em grande grupo, sobre a mesma, onde as crianças puderam partilhar com os colegas aquilo que mais gostaram de ver, o que lhes chamou mais a atenção e as aprendizagens desenvolvidas. Esta conversação foi bastante rica, pois foi possível à mestranda perceber os conhecimentos desenvolvidos pelas crianças, os seus gostos e interesses, tendo sido perceptível que a visita foi uma mais-valia para o grupo, da qual retiraram aprendizagens significativas. O grupo conseguiu construir novos conhecimentos, a partir dos que já detinha, fazendo uma interligação entre os conhecimentos prévios e o que descobriu. Um exemplo do referido, foi o facto de durante a visita e também do diálogo fazerem referência à presença de relógios colocando questões sobre estes, na medida em que, as horas e os relógios, foram conteúdos abordados durante a semana e as “crianças do período pré-escolar tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as que meramente viram” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 332).

Após este diálogo, passou-se à realização do registo da visita, dividindo-se o grupo em pequenos grupos, sendo estes subgrupos formados pela díade, tendo em atenção o equilíbrio dos mesmos, colocando-se crianças com diferentes idades e níveis de desenvolvimento distintos. Esta organização teve em conta a

possibilidade de cooperação e interajuda, uma vez que, “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 35). A cada grupo foi cedida uma folha com uma imagem de uma parte do museu e nessa mesma folha estes tiveram de representar, através do desenho, o que mais gostaram ou o que mais lhes chamou a atenção nesse mesmo lugar. Na perspectiva da mestrandia, esta atividade de expressão plástica – o desenho – foi bastante produtiva e positiva, uma vez que as crianças souberam expressar diversas vivências e observações importantes, que revelaram a aquisição de conhecimentos, na medida em que, utilizaram o desenho para “criar os seus próprios símbolos e imagens e para representar as imagens mentais que formaram a partir do que viram ou fizeram, e através deste “as crianças comunicam, (...), aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 512). Esta opção sustentou-se no facto de a expressão plástica, enquanto meio de representação e comunicação, permitir recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, documentando projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo. Servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (ME/DEB, 1997). Assim, posteriormente à realização dos registos, sendo que estava planificada a partilha dos conhecimentos com a outra sala de EPE, fazendo esta parte da rotina das duas salas, os grupos reuniram-se e prepararam o que queriam apresentar à outra sala, combinando/negociando entre si o que queriam transmitir através dos desenhos realizados. Assim, a mestrandia considera que, esta oportunidade de articulação entre as duas salas do pré-escolar foi um ponto forte da atividade, pois permitiu às crianças a partilha de saberes, não só com os colegas do grupo mas com outros colegas. Deste modo, fomentou-se valores como a partilha, a colaboração e o respeito pelo trabalho dos outros, que são essenciais para a formação pessoal e social de cada um. Esta atividade de pré-visita, visita e pós-visita, como foi referido, proporcionou às crianças bastantes oportunidades de construção de aprendizagens significativas, permitindo a articulação entre várias áreas de conteúdo, proporcionando momentos de trabalho de grupo em que as crianças puderam desenvolver o espírito de interajuda e cooperação, possibilitando o contacto com outras instituições de carácter cultural, que

fazem parte do contexto onde estão inseridas, proporcionando, ainda, a partilha de saberes com outro grupo de EPE. Para a mestrandia a planificação e execução desta atividade foi um marco no seu percurso formativo, foi um grande desafio sendo a primeira vez que teve a seu cargo a preparação de uma visita de estudo, assumindo-se assim como um momento rico que lhe permitiu diversas aprendizagens, das quais se destaca a planificação da mesma e o contacto com outras instituições com quem teve de negociar e cooperar.

Da atividade de registo sobre a visita, anteriormente referida, surgiu, por parte das crianças, a ideia de construção de um livro onde se registariam todas as descobertas e conhecimentos adquiridos sobre a cidade do Porto. Este surgiu, quando se questionou às crianças onde se colocariam os registos (desenhos) realizados pelos grupos, em que algumas sugeriram a construção deste livro para se colocar estes mesmos registos. Este partiu, deste modo, dos interesses e necessidades do grupo e desenvolveu-se do mesmo modo, uma vez que, o processo de aprendizagem deve surgir de dentro da criança, dos seus interesses, questões e intenções de exploração, experimentação e construção de conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2009).

Para a construção do livro a mestrandia, num momento de reunião do grupo na manta, dialogou com as crianças sobre o livro e as suas características, deste modo as crianças chegaram à conclusão que teriam de construir a capa e a contracapa do livro e que teriam de colocar os autores, que seriam os próprios. Assim a construção deste organizou-se sempre em pequenos grupos, distribuindo-se tarefas de acordo com os interesses e dificuldades das crianças. Deste modo, nestes momentos tentou-se criar estratégias de diferenciação pedagógica, reconhecendo a importância que esta assume, tendo em conta não só os diferentes ritmos mas também as diferentes fases de desenvolvimento das crianças e as suas dificuldades (cf. capítulo um). Assim, por exemplo, algumas crianças ficavam responsáveis pelo recorte, outras pela colagem, outras pela escrita, outras pelo desenho, em função também do que escolhiam e do que era necessário desenvolver nas mesmas, incentivando-se a participação de todos. Neste livro ficou então presente os registos das visitas que o grupo fez, as investigações que foram realizando, por exemplo, sobre os transportes do Porto e ainda algumas receitas de pratos típicos do Porto que as crianças quiseram colocar.

A mestranda considera que, a construção deste livro permitiu o desenvolvimento de diferentes tipologias de trabalho, quer em grande grupo, em que se realizavam diálogos para avaliar o trabalho desenvolvido e para tomar decisões sobre o que se queria realizar, quer em pequenos grupos, para diversas tarefas. Sendo importante na EPE, não só o trabalho individual, mas essencialmente o trabalho em grupos ou pares, permitindo que as crianças partilhem diversos pontos de vista, colaborando na resolução de problemas ou dificuldades que possam surgir (ME/DEB, 1997). Encorajando, deste modo, cada criança a “dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 119). O desenvolvimento do livro permitiu também a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, permitindo desenvolver variadas aprendizagens, como por exemplo, na área do conhecimento do mundo e na área da expressão e comunicação no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Importa salientar que este livro foi usado como uma forma de divulgação do projeto desenvolvido em sala “Descobrir o Porto”, às famílias e à comunidade escolar, estando este presente na biblioteca da sala de atividades para quem o quisesse consultar, sendo solicitado, por exemplo, pelos encarregados de educação no dia da reunião de avaliação e no dia da festa de final de ano. Sendo função da EPE criar relações com a família e com a comunidade, promovendo a participação destas no processo educativo, tornando-se crucial não só envolvê-las nos projetos como os divulgar às mesmas.

Para além da construção deste livro, no desenrolar do projeto “Descobrir o Porto” surgiu, de algumas crianças, a construção de uma maqueta onde representariam a cidade e o que foram conhecendo da mesma, tal como tinha sido realizado com o estudo do sistema solar. A inserção desta maqueta na sala de atividades levou a díade a reorganizá-la de modo a que as áreas de interesse ficassem “organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 163). Como tal, foi alterada a disposição da biblioteca e o sítio onde estava colocado o foguetão (construído pelas crianças). Sendo que, o educador é responsável pela organização do ambiente educativo, organizando os espaços tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, com vista a proporcionar aprendizagens significativas. Assim para além desta alteração do espaço, a díade ao longo da PPS introduziu um novo

material na sala de atividades, tendo em conta os interesses evidenciados pelo grupo - a caixa de escrita, de modo a organizar a oficina da escrita.

A construção da maquete foi uma tarefa que acompanhou o desenvolvimento do projeto “Descobrir o Porto”, desta forma, foi planificada e construída pelo grupo e pela diáde, na qual as crianças puderam explorar diversos pontos característicos da sua cidade, como espaços, transportes, monumentos, hospitais, entre outros. Assim a elaboração desta maquete permitiu, tal como o livro, o desenvolvimento de diversas tipologias de trabalho e estratégias de diferenciação pedagógica, sendo que a mestranda se preocupou, em dividir tarefas não só tendo em conta os interesses, mas também as necessidades e dificuldades das crianças. Possibilitou também a articulação entre diversas áreas, envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos e competências das distintas áreas, permitindo a integração destas, proporcionando, por exemplo, a abordagem às figuras e sólidos geométricos (através dos edifícios construídos), a construção de objetos desenvolvendo o recorte, a pintura e a colagem e o desenvolvimento de conhecimentos sobre o património cultural da cidade do Porto. Para a mestranda, o desenvolvimento do livro e da maquete, foram atividades que lhe proporcionaram muitos momentos de aprendizagem, tanto a nível pessoal como profissional. Estas ações permitiram o seu total envolvimento neste projeto, o qual lhe deu muito prazer, construindo os recursos com as crianças, com as quais aprendeu muito. A mestranda planificou cada momento tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, uma vez que, as crianças são o centro do processo de ensino e aprendizagem e o educador o mediador desse processo, com a função de lhe proporcionar aprendizagens significativas. Deste modo, sendo este projeto das crianças, foi desenvolvido em prol do grupo e do seu desenvolvimento, segundo as suas sugestões.

É de realçar que, tal com o livro, a maquete constituiu como uma forma de divulgação do projeto às famílias e à comunidade escolar, estando colocada na sala de atividades, permitindo às famílias a sua visualização, em momentos em que estiveram na sala, bem como a comunidade escolar, sendo observada por vários docentes e alunos da instituição. Assumindo-se, assim, a importância da divulgação dos projetos, sendo esta, a última fase de um projeto, caracterizando-se pela socialização do saber e pela partilha com os outros (cf. capítulo um). Tendo em conta que tanto a família como a comunidade, são

responsáveis pela educação das crianças, “têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME/DEB, 1997, p. 43). Deste modo, a díade planeou e organizou com o grupo e a equipa educativa a realização de uma festa de final de ano, em articulação com a outra sala do jardim-de-infância.

Para esta festa as crianças definiram que queriam apresentar às famílias o trabalho desenvolvido ao longo do ano, escolhendo apresentar um teatro sobre a cidade do Porto, construído pelas mesmas, através das pesquisas e visitas feitas ao longo do ano. O grupo sugeriu também, que se apresentasse nesta festa, parte do trabalho desenvolvido na assembleia de escola sobre o dia mundial da dança que o grupo dinamizou, juntamente com uma turma do 2.º ano da instituição. Assim, juntamente com o teatro, o grupo, apresentou algumas das danças exibidas nessa assembleia de escola. A festa foi para as crianças uma alegria, na medida em que tiveram oportunidade de estarem com a família, sentindo-se “importantes” e felizes por poderem demonstrar o seu trabalho. As famílias, mais uma vez, confirmando o mencionado no capítulo dois, demonstraram preocupação por participarem nestes momentos do processo educativo dos seus educandos, estando todos os encarregados de educação presentes, originando uma enorme alegria a todas as crianças.

A organização desta festa foi mais um marco na formação da mestrandia, não só por ser a primeira vez que teve a oportunidade de dinamizar uma atividade deste tipo, possibilitando-lhe muitas aprendizagens significativas, mas também porque lhe proporcionou a oportunidade de se articular com a equipa educativa da outra sala, com as funcionárias da instituição, com outros docentes e até com a coordenadora da instituição, para a organização da mesma. Ainda é de realçar a articulação com a família, que tanto esta festa como o dia do pai e da mãe, a reunião de avaliação e os momentos de chegada das crianças à sala, lhe possibilitaram, uma vez que, é papel do educador incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim, estes momentos permitiram à mestrandia conhecer melhor as crianças e o ambiente familiar em que estão inseridas, bem como uma relação de cooperação e afetividade com as famílias, proporcionando-lhe aprendizagens significativas e momentos de partilha que guarda consigo para a vida.

No decorrer deste projeto “Descobrir o Porto”, desenvolvido pelo grupo, surgiu outro projeto sobre água e energia. Este projeto foi sugerido pela supervisora institucional e por um docente da ESE/PP. Este professor fez a sua tese de doutoramento sobre a articulação entre água e energia, denominada de “Água, Energia, Sustentabilidade e Educação Sustentada”, realizando a sua investigação com crianças do 1.º CEB e com alunas da formação da licenciatura em Educação Básica da ESE/PP. Como tal, o docente queria estudar a possibilidade das atividades de articulação realizadas com estes públicos-alvo também serem possíveis de desenvolver com crianças da EPE, solicitando a ajuda de dois pares pedagógicos. Em reunião com o professor, a diáde, juntamente com este e com outro par pedagógico, escolheu, dentro das atividades que eram possíveis desenvolver, uma sobre o ciclo urbano da água, uma vez que era possível introduzi-la no projeto do grupo sobre a cidade do Porto, integrando o ciclo urbano da água na maquete da cidade do Porto, anteriormente referida.

Este projeto embora tenha sido sugerido pelos docentes, do qual a educadora cooperante concordou e ficou bastante agradada, antes de ser sugerido às crianças foi mesmo proposto pelas mesmas, uma vez que, uma das crianças do grupo, numa das reuniões para avaliação e planificação semanal, sugeriu a introdução de água na maquete, referindo que “para a maquete ficar mais gira, falta água na nossa cidade” (N). Esta ideia surgiu porque durante a mesma semana foi abordada a importância da água, já com o intuito de introduzir o projeto, antes de ser abordado o ciclo urbano da água. O grupo teve então a oportunidade de construção de uma história sobre a importância da água através de uma estratégia que nunca teria sido utilizada na sala de atividades: caixa contadora de histórias. Com esta atividade pretendia-se possibilitar a aquisição de conhecimentos sobre a água, e também promover a escrita criativa, desenvolvendo a imaginação e criatividade das crianças, cedendo-lhes a oportunidade de construção de um livro do qual seriam os próprios autores. Uma vez que, os livros e a leitura de histórias eram alguns dos gostos revelados pelo grupo e as crianças tinham demonstrado bastante motivação com a construção do livro do Porto.

Assim, a mestranda começou a atividade revelando ao grupo a “caixa contadora de histórias” explicitando que dentro da mesma estavam algumas imagens que os iam auxiliar na construção de uma história sobre a

importância da água, motivando, desta forma, as crianças para a atividade que ia ser desenvolvida. Antes de se abrir a caixa foram partilhados os conhecimentos prévios das crianças sobre a temática. Após este diálogo abriu-se a caixa e mostrou-se ao grupo as imagens que estavam dentro da mesma, a partir das quais o grupo começou a construção da história. As decisões foram sempre tomadas em conjunto, como por exemplo, como ia começar a história, quais as personagens que selecionavam, sendo a mestranda uma mediadora da atividade, auxiliando em algumas dúvidas que revelaram, orientando o decorrer da história. A partir da história criada, sendo esta registada pelo par pedagógico da mestranda, partiu-se para a construção do livro, atividade que foi realizada em pequenos grupos. A mestranda escreveu a história e as crianças colaram as imagens, realizaram desenhos para ilustração de outras partes da história e construíram, com o auxílio da díade, a capa e contracapa do livro. A mestranda considera que a atividade foi bastante enriquecedora para o grupo, tendo as crianças demonstrado grande interesse e empenho na sua realização. Esta possibilitou as diversas tipologias de trabalho (individual, grupo e pequenos grupos), permitiu fomentar o diálogo e a partilha de ideias e saberes e possibilitou, ainda, a articulação entre a área da expressão e comunicação, no domínio da expressão plástica e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. As crianças tiveram então a oportunidade de desenvolver a motricidade fina através do recorte, bem como a capacidade estética na decoração e elaboração do livro. Ainda ao nível da escrita, foi promovida a utilização do código escrito (título da obra), sendo função do educador, criar um ambiente que deve ser facilitador “de uma familiarização com o código escrito”, devendo ser valorizadas e incentivadas, as tentativas de escrita (ME/DEB, 1997, p 69). Relativamente à mestranda, esta construiu bastantes aprendizagens com esta atividade, aprendendo a escutar as crianças, sem as influenciar.

Após esta atividade, na semana seguinte, foram planificadas pela díade, uma atividade sobre o ciclo urbano da água e outra de construção do mesmo na maqueta da cidade do Porto. A primeira atividade sobre o ciclo urbano da água foi realizada na manta de acolhimento, em grande grupo. A mestranda forneceu ao grupo imagens deste ciclo, em que este teve a oportunidade de as observar e identificar, chegando-se, em conjunto, à função de cada etapa deste ciclo e seus constituintes. Depois de definidas as etapas do ciclo urbano da

água, a mestranda incentivou as crianças a colarem as imagens fornecidas num cartaz, ficando registado o ciclo urbano da água. Neste cartaz as crianças ficaram responsáveis pela escrita do título, promovendo-se, desta forma, a utilização do código escrito.

Uma vez que já se tinha realizado uma primeira abordagem a esta temática, as crianças demonstraram alguns conhecimentos prévios que se tornaram importantes nesta abordagem. A díade aproveitou este momento, para as crianças definirem os materiais para a construção do ciclo na maquete, uma vez que são “possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p. 78). Assim, as crianças participaram de forma ativa, dando sugestões, demonstrando que adquiriram conhecimentos no momento anterior.

Durante esta atividade, a díade introduziu os primeiros conceitos de energia, demonstrando a articulação existente entre a água e a energia, através de exemplos, do quotidiano das crianças. De seguida, questionou-se as crianças de onde se iria colocar o reservatório de água na maquete, se este poderia ser colocado ao mesmo nível das casas, abaixo das casas ou a cima. Nesta altura, as opiniões dividiram-se e sem dar resposta à pergunta, deu-se a oportunidade às crianças de experimentarem, sendo essencial “fomentar a exploração e a descoberta por parte das próprias crianças” (Brickman & Taylor, 1991, p. 71), promovendo a curiosidade, envolvendo-as na descoberta de novos conhecimentos, e ainda desenvolvendo “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber [e] a atitude crítica” (ME/DEB, 1997 p.85). Para a realização da experiência, utilizou-se duas bacias com areia e uma caneta, permitindo que as crianças experimentassem se a caneta ficava mais ou menos marcada na areia, sendo largada a alturas diferentes. Algumas crianças, selecionadas pela díade, realizaram a experiência enquanto as outras observavam, percebendo que a caneta largada mais alto, ganharia mais força e por isso a areia ficaria mais marcada. De seguida, comparou-se esta situação com a localização dos reservatórios, questionando se a água não ganharia mais velocidade se o reservatório estivesse mais alto que as casas. Assim as crianças, demonstrando que teriam percebido a experiência, afirmaram que se teria de colocar o reservatório mais alto, para a água ganhar mais força e chegarem com mais facilidade às casas. Deste modo, com esta atividade, a mestranda sentiu que proporcionou mais um momento de aprendizagem ao grupo,

conseguindo envolver as crianças na atividade, mantendo-as motivadas, tendo estas participado de forma ativa.

No final da semana, realizou-se a construção do ciclo urbano da água na maquete. Para a sua concretização, a díade levou para a sala os materiais definidos para a construção do ciclo da água e colocou no meio da sala de atividades, em cima de duas mesas, a maquete, reunindo as crianças em redor da mesma, permitindo que todas as crianças pudessem observar a construção e a experiência. As crianças tiveram então a oportunidade de construir o ciclo na maquete e, de seguida, de o experimentar. Durante a construção e a experiência foram relembrando alguns conceitos e as fases do ciclo urbano da água. No decorrer da experiência o grupo conseguiu observar o que aconteceu à água que colocaram no reservatório, ficando “fascinados” com o fenómeno da água chegar às casas, afirmando, por exemplo, “que giro, não sabia que era assim que a água chegava à minha casa” (N), “uau, que espetacular” (JD). A mestranda considera que, esta experiência permitiu que as crianças conseguissem perceber, de uma melhor forma, como se processa o ciclo urbano da água, uma vez que é durante as observações que a criança “começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos.” (Martins et al., 2009, p. 12). É de realçar que no decorrer da experimentação foi cedida às crianças uma ficha de registo da experiência em que estas primeiramente desenharam o que achavam que ia acontecer à água, se esta ia chegar a todas as casas de igual forma e ao mesmo tempo e no final da experiência, desenharam o que realmente aconteceu, tendo a oportunidade de confrontar a ideia inicial com o que realmente aconteceu. Esta ficha permitiu então um registo das ideias prévias das crianças, sendo fulcral que educador esteja “atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam” (Martins et al., 2009, p. 19). Esta estratégia tornou-se ainda crucial para a mestranda perceber os conhecimentos adquiridos pelas crianças após a experiência. Na perspetiva da mestranda, conseguiu-se atingir os principais objetivos deste projeto, articulando-se os conceitos de água e energia, permitiu-se que as crianças conseguissem construir e perceber o funcionamento do ciclo urbano da água. O grupo manteve-se bastante envolvido no projeto, ficando fascinado e agradado com o resultado final, transmitindo o orgulho que sentia por ter conseguido colocar água a circular na maquete “deles”.

Após o período de PPS na EPE, a mestranda deu seguimento ao seu processo formativo com a PPS no 1.º CEB, em que teve a oportunidade de continuar a construir o seu perfil profissional. Assim no ponto seguinte, apresentar-se-á uma reflexão sobre algumas das ações desenvolvidas durante a prática neste nível educativo.

### 3. AS PEGADAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como no período de PPS na EPE, analisado no ponto anterior, também no 1.º CEB a mestranda iniciou com um período de três dias de observação, desempenhando um papel de observadora, interagindo com as crianças, conforme o sugerido pelo orientador cooperante. Estas primeiras interações tornaram-se importantes para criar laços de afetividade com as crianças, permitindo os primeiros conhecimentos sobre as mesmas. Nestes dias a mestranda tentou recolher o máximo de dados sobre o ambiente educativo e o contexto, não só através da observação mas também através dos diálogos desenvolvidos com o orientador cooperante, em que este transmitiu à diáde as primeiras observações e avaliações que já tinha feito da turma, sendo que, este grupo também era novo para o docente, estando a trabalhar com a mesma apenas há um mês. Este período de observação bem como todos os momentos de prática, que foram possíveis observar os alunos e o ambiente educativo, tornaram-se cruciais para a construção das planificações bem como para todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo a base do mesmo. Na medida em que, tal como refere Iturra (1986, p. 156) a percepção de determinados aspetos só é possível através da observação, e isto porque “assim como tudo o que se diz que se faz, e como se faz, não é de facto feito, também tudo aquilo que se faz não é verbalizado – razão pela qual haverá áreas do agir que só se podem conhecer observando o decorrer de uma actividade”.

Relativamente ao processo de planificação e intervenção neste contexto, importa salientar, a forma como esteve organizada a PPS neste nível educativo, sendo que a mestranda sentiu que esta foi benéfica para a mesma, pois o facto de se ter desenvolvido de uma forma gradual permitiu que esta

fosse crescendo, desenvolvendo as suas competências profissionais, superando os seus receios. Uma vez que, foi permitido primeiramente os três dias de observação e só depois se começou a planificar e intervir de uma forma gradual, começando por se planificar apenas uma atividade, depois uma manhã, na semana seguinte planificou-se um dia, na seguinte dois dias e só depois se planificou três dias, tendo-se prolongado estas planificações até ao final deste período, intercalando-se as semanas de intervenção entre a díade.

No que diz respeito às planificações, que assumiram um papel crucial nas práticas da mestrandia, orientando-as, uma vez que, “planificar é prever (...) prever o modo como vai decorrer a ação que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado (...) a planificação orienta a ação futura” (Diogo, 2010, p.64), esta sentiu uma grande evolução. Sendo esta possibilitada não só pela forma como está organizado este período, como mencionado anteriormente, mas também devido aos *feedbacks* possibilitados pela supervisora institucional nas primeiras planificações e nas das aulas observadas e pelo orientador cooperante, em todas as semanas de intervenção. Deste modo, no início da PPS neste contexto, a mestrandia sentia dificuldade em planificar, articulando os vários momentos do dia, promovendo interdisciplinaridade, criando articulação entre conteúdos de uma área curricular ou entre áreas curriculares diferentes, no entanto ao longo dos tempos as planificações foram evoluindo neste sentido. Tendo consciência da importância da interdisciplinaridade, mencionada no primeiro capítulo, para proporcionar aprendizagens significativas na construção de um currículo integrado e flexível. Desta forma, passa-se a refletir sobre algumas planificações em que a interdisciplinaridade teve presente assumindo-se como um ponto forte das aulas.

No plano de aulas dos dias cinco e seis de novembro, destaca-se a aula da área curricular de Português, denominada de “Divirto-me a ditongar...”, em que foi planeada a consolidação dos ditongos. As atividades que a mestrandia desenvolveu tiveram por base os conteúdos programáticos das áreas curriculares de Português do 1.º ano do 1.º CEB, bem como a planificação semanal do professor cooperante. Uma vez já abordados os ditongos, tornou-se fulcral a realização de uma aula de consolidação de todos estes, antes de se avançar para a próxima letra, proposta no programa, sendo que alguns alunos revelavam ainda dificuldades na identificação e grafismo de alguns ditongos

(G, R, E, B). Assim, a escolha das estratégias e dos recursos pedagógicos planejados tiveram por base o interesse e as necessidades dos alunos, destacando-se o uso da audição da música “Os ditongos a cantar” de Maria de Vasconcelos, como forma de motivação para a aula, reconhecendo-se a importância dos momentos de motivação na primeira parte da aula (cf. capítulo um). Este momento permitiu a articulação com a área da Expressão e Educação Musical, não só pelas canções, a sua audição e a reprodução das mesmas, serem interesses demonstrados pela turma, que a mestrandia pode observar, mas também porque a música é uma estratégia que proporciona diversas vezes a possibilidade das crianças sentirem “a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, (...) nas ciências e nas técnicas” (Snyders, 2008, p. 138). Esta estratégia na perspectiva da mestrandia foi um ponto forte da aula, sendo que o objetivo de motivação dos alunos para a aula foi conseguido, uma vez que estes se demonstraram envolvidos na atividade, com uma participação ativa e pertinente no diálogo sobre a canção realizado posteriormente, em que estes reconheceram com facilidade as palavras constituídas por ditongos, apresentadas na música. No entanto, esta reconhece que audição da música deveria ter sido feita duas ou três vezes, pois talvez teria envolvido ainda mais os alunos, embora no momento da ação achasse que não iria resultar pelas expressões de alguns.

Outra das estratégias que deve ser salientada desta aula é o jogo, que foi realizado após a audição da música e conversação sobre a mesma. Este foi planejado também de forma a responder aos interesses e necessidades da turma, uma vez que a mestrandia conseguiu observar que maioria dos alunos apresentava falta de atenção e concentração, tal como mencionado no capítulo dois, sendo necessário que a equipa educativa implementasse estratégias diversificadas e motivadoras para a turma. Como tal, a estagiária escolheu o jogo como estratégia nesta e noutras aulas, pois este permite que o aluno integre a peça fundamental para o êxito da tarefa, tendo deste modo, uma participação ativa na aula e na aquisição de conhecimentos. O jogo assume-se, portanto, como uma atividade natural da criança e, é por meio desta, que a mesma alcança e desenvolve diversas capacidades, aprendizagens, atitudes e valores. Segundo Wood e Attfield (2005), o jogo é um ingrediente importante para a estimulação do cérebro do aluno, visto que este desenvolve novos circuitos cerebrais à medida que se envolve ativamente nas atividades. Com

este jogo pretendia-se então consolidar todos os ditongos já abordados, com intuito também de responder às dificuldades que alguns alunos manifestaram ao nível da leitura e escrita destes (R, G, R, L, S, V). Na medida em que, a mestranda observou durante a prática, que este grupo não só manifestava dificuldades ao nível da leitura e da escrita, como também apresentava desmotivação pela aquisição de aprendizagens a este nível. Como tal, uma vez que, os primeiros anos de ensino têm grande relevância para a aprendizagem da leitura e da escrita, influenciando o sucesso da aquisição das mesmas, a mestranda preocupou-se em planificar estratégias diversificadas e motivadoras que promovessem o desenvolvimento de competências a este nível (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Para a realização do jogo, foram distribuídos cartões com os vários ditongos (cada um com uma cor diferente), a cada aluno da turma. Ao mesmo tempo foi projetado um jogo (em *powerpoint*) no quadro, para que todos os alunos pudessem ter contacto. Nesse jogo, estavam palavras, para completar com os diferentes ditongos, tendo uma imagem associada à palavra. Sempre que aparecia a palavra, depois da estagiária a dizer em voz alta, os alunos tinham de levantar o cartão com o ditongo que estava presente nessa palavra. Sempre que levantavam um cartão era discutida a resposta correta em grande grupo, que era confirmada através do jogo projetado, que detinha a resposta correta. Para acompanhar este jogo, os alunos tiveram uma ficha de registo, onde completaram as palavras com os respetivos ditongos, conforme foram surgindo no jogo.

Esta atividade decorreu melhor do que o que a mestranda esperava, sendo que, os alunos se mantiveram envolvidos no jogo, querendo todos participar. A formanda sentiu, deste modo, que estes se estavam a divertir enquanto adquiriam conhecimentos e combatiam as dificuldades que sentiam, conforme o referido anteriormente. Deste modo, a mestranda observou que alguns alunos conseguiram desenvolver competências relativamente à leitura e escrita dos ditongos (V, S, L), tendo ficado bastante orgulhosa com os resultados, envolvendo-se com alegria na atividade. A ideia de entregar a cada aluno um saco com os onze cartões dos ditongos, na perspetiva da mestranda, resultou bastante bem, na medida em que, para além de ser uma estratégia eficaz para uma melhor gestão do tempo, desde logo os alunos ficaram radiantes, ajudando assim a motivá-los mais para o jogo. Considera-se que outra fonte de

motivação foi o uso das TIC, assumindo-se a importância destas para motivação dos alunos e para a aquisição de aprendizagens significativas por parte destes, tal como o realçado no capítulo um.

Posteriormente ao jogo, a mestranda planificou uma atividade denominada de “Compilar os ditongos para não esquecer, é bom e por isso tem de ser!”, em que o principal objetivo foi compilar todos os ditongos, recordando-os. Assim os alunos construíram uma tabela onde compilaram todos os ditongos, tendo esta ficado afixada na sala, para que todos os alunos tivessem acesso. Para o preenchimento da tabela, os alunos tiveram de mobilizar alguns conhecimentos matemáticos, como a leitura de uma tabela de dupla entrada, pois tiveram de fazer a leitura da tabela de modo a colocarem os cartões com os ditongos no quadrado correspondente, bem como uma imagem associada a esse mesmo ditongo. Assim, a mestranda conseguiu criar interdisciplinaridade entre a área curricular de Português e a de Matemática, que resultou num momento de aprendizagem significativo e rico para os alunos, demonstrando-se, desta forma, a importância de se articular as diferentes áreas, sendo possível desenvolver competências de uma área numa aula de uma outra área distinta (cf. capítulo um). A mestranda considera que o preenchimento desta tabela foi um momento importante em todo o processo de aprendizagem dos ditongos, pois permitiu que os alunos refletissem conscientemente acerca das suas regras de construção, referidas nos primeiros momentos de abordagem (Bastos, 1999). Além disso, permitiu que a mestranda avaliasse os conhecimentos consolidados pelas crianças.

Para o final desta aula a mestranda tinha planificado a resolução de uma ficha de trabalho de consolidação dos ditongos, no entanto não foi possível realizar a mesma, não havendo tempo para esta e assim, na aula (refletindo na ação), considerou relevante entregar esta ficha para trabalho de casa, uma vez que, os seus conteúdos não eram novos mas de consolidação. Estas situações, em que a mestranda não conseguiu definir bem o tempo durante a planificação, aconteceram nos primeiros dias de planificação e intervenção, sendo que existem situações que são imprevisíveis, das quais ninguém tem controlo, como por exemplo, o ritmo dos alunos e a sua predisposição e motivação para as atividades, que têm interferência na forma como decorrem as atividades e, desta forma, na duração das mesmas. Assim, no princípio da prática era difícil para a mestranda definir o tempo exato para cada atividade,

no entanto, durante o seu percurso esta dificuldade foi sendo ultrapassada através das diferentes experiências que a PPS neste contexto lhe possibilitou.

Outro ponto forte da planificação desta aula, no ponto de vista da mestranda, foi o facto desta ter planeado uma estratégia de diferenciação pedagógica, tendo em consideração os diferentes ritmos dos alunos. Reconhecendo, deste modo, a importância que esta assume numa sala de aula, para promoção da equidade, respeitando-se a individualidade de cada criança (Tomlinson, 2008). Assim construiu um jogo, possibilitando que as crianças que acabassem primeiro as atividades o pudessem realizar. Estando este relacionado com a temática da aula, os alunos tiveram a possibilidade de mobilizar e avaliar os conhecimentos adquiridos sobre os ditongos. Deste modo, foram fornecidos aos alunos cartões com imagens e outros com os ditongos e estes tiveram de associar a cada imagem um ditongo, colocando o seu cartão de baixo da imagem. No decorrer da prática a mestranda tentou sempre planear estratégias de diferenciação pedagógica que tivessem em conta os diferentes ritmos dos alunos, como jogos, desenhos e fichas de trabalho, sendo que esta começou a observar que os ritmos começavam a ser cada vez mais distintos. No que diz respeito ao nível de desenvolvimento dos alunos a equipa educativa considerou que não seria necessário criar estratégias diferentes, uma vez que, a PPS foi realizada no início do 1.º ano e nesta turma, neste momento, ainda não se observavam diferenças relevantes relativamente ao desenvolvimento dos alunos, que justificassem o uso de estratégias diferenciadas a este nível.

Da aula acima referida, importa ainda realçar o facto de esta ter sido a primeira supervisionada, sendo que a presença da docente supervisora causou algum nervosismo na mestranda, no entanto esta considera que este não foi transmitido para os alunos, não prejudicando o decorrer das atividades e os seus objetivos. Tendo a mestranda conseguido envolver os alunos nas atividades motivando-os para a aula e para aquisição de novos conhecimentos. Assim considera que este nervosismo só prejudicou a mesma, não conseguindo usufruir da riqueza da aula e da alegria que estava a proporcionar aos alunos.

A atividade denominada de “A minha alimentação é uma tentação” constituiu-se outra atividade planificada de cariz interdisciplinar. Nesta atividade da área curricular de Estudo do Meio foi abordada a roda dos alimentos. Primeiramente a mestranda apresentou um vídeo, disponível na

escola virtual, à turma sobre a alimentação e os cuidados de higiene a ter com a mesma. De seguida realizou-se um diálogo com os alunos sobre o conteúdo do vídeo e sobre os hábitos alimentares e os cuidados de higiene alimentar que cada aluno tinha. Posteriormente foi construída uma roda dos alimentos com estes. Para esta atividade, a estagiária levou uma roda dos alimentos já desenhada mas não preenchida e imagens de alimentos que os alunos tiveram de recortar e colar nos locais certos. Assim neste momento os alunos desenvolveram competências da área da Expressão e Educação Plástica, como o recorte e colagem, promovendo-se, deste modo, a interdisciplinaridade. A mestrandia considerou importante nesta atividade permitir o desenvolvimento destas competências sendo que observou que maioria dos alunos apresentavam dificuldades a este nível e era então necessário desenvolvê-las, uma vez que, corresponder aos interesses, necessidades e dificuldades dos alunos foi uma das preocupações da mestrandia nas suas planificações.

Tal como nesta atividade, em outras aulas de Estudo do Meio a mestrandia criou interdisciplinaridade com a Expressão e Educação Plástica, também pelos motivos explanados anteriormente, como por exemplo, a aula denominada de “Descubro o meu corpo”, em que foi abordado o corpo humano. Nesta aula começou-se por dar a conhecer aos alunos, a música “Trago um tesouro comigo” de Alda Casqueira Fernandes, criando-se interdisciplinaridade com a área de Expressão e Educação Musical, pelo gosto e interesse que os alunos manifestam pela mesma, conforme o que já foi referido neste capítulo. Posteriormente à audição da música realizou-se uma atividade em que foi construído um puzzle do corpo humano, em grande grupo, através da exploração da mesma. Após a construção deste puzzle, que ficou afixado na sala de aula, segundo o proposto pelos alunos, a turma teve oportunidade de construir bonecos articulados, em que os alunos tiveram de recortar e pintar as várias partes do corpo, unindo-as depois com ataches, com a ajuda da díade. Assim com esta atividade, a mestrandia permitiu que os alunos desenvolvessem competências das áreas de Estudo do Meio, como reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros), da área da Expressão e Educação Plástica como o recorte e a pintura e da área da Expressão e Educação Musical: cantar canções e dialogar sobre audições. Relativamente a estas atividades desenvolvidas na área de Estudo do Meio, importa ainda realçar que estas possibilitaram um conjunto de aprendizagens

que contribuíram para o desenvolvimento “integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (Roldão, 2001, p.32).

Ainda, de forma a se assegurar um fio condutor entre os diversos momentos do dia e da semana, as docentes supervisoras da ESE sugeriram a criação de temas para cada semana colocados no início das planificações. Deste modo, a mestranda considera que esta estratégia a auxiliou na articulação entre as diferentes áreas curriculares, permitindo aos alunos aprendizagens significativas integradas. Assim, o plano semanal de 30 de novembro a 4 de dezembro intitulado de “A subtrair e a dialogar as regras de higiene corporal vamos conquistar”, na qual se irá incidir a reflexão da mestranda, ilustra o supracitado. Tal como se sugere no título, durante esta semana, foram abordadas na área da Matemática a subtração, na área curricular de Português a letra d e na área de Estudo do Meio o corpo humano. Desta forma, passar-se-á a analisar as atividades desenvolvidas na quarta-feira, em que a articulação entre disciplinas esteve presente e contribuiu para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Este dia iniciou-se com a primeira abordagem à letra d, com a leitura e análise da obra “O Dinossauro” de Manuela Bacelar. Desta forma, na hora destinada à área de Português, foi analisada a obra, de forma a introduzir a letra d, colocando-se questões sobre a mesma. Estas questões foram colocadas com o intuito de introduzir a letra d, mas também de promover a compreensão da obra, sendo que, segundo Giasson (2000), as questões colocadas numa aula de Língua Materna devem estar imbuídas de sentido e pertinência, sendo que o docente deve formular questões que constituam o *leitmotiv* para a compreensão de textos. Assim esta obra acompanhou toda a aula, promovendo-se a introdução ao texto literário. Sendo que os alunos tinham demonstrado, em outros dias, o gosto pela magia e *suspense*, a mestranda considerou que seria interessante e motivador para os alunos, a aula de matemática se iniciar com desafios, deixados pelo dinossauro, fazendo-se referência à obra abordada anteriormente. Como tal, proporcionou aos alunos este momento, através de uma apresentação em *powerpoint*, onde estavam presentes as pegadas deixadas pelo dinossauro. Cada vez que a mestranda, através da escolha dos alunos, clicava numa pegada, abria-se um desafio matemático que envolvia a subtração. Só depois do desafio ser resolvido em grande grupo e registado individualmente numa ficha de registo fornecida pela

mesma é que a turma poderia passar à escolha de outra pegada. Desta forma, com esta atividade, em que se articulou a temática da aula de Português com a área da Matemática, conseguiu-se proporcionar um momento mágico e motivador para os alunos, mantendo-os envolvidos na atividade, permitindo que estes desenvolvem-se competências matemáticas, como por exemplo, resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar, enquanto se divertiam e usufruíam do momento.

O uso de materiais estruturados e não estruturados, bem como suportes de comunicação nas aulas de matemática, utilizados não só nesta aula mas em toda a PPS, foi uma preocupação da mestrandia, reconhecendo que os alunos devem acostumar-se a uma diversidade de materiais para raciocinar e comunicar (Ponte & Serrazina, 2000). Outra preocupação da mestrandia durante a sua prática foi a utilização do registo, na medida em que, este assume um papel importante numa aula, permitindo que os alunos revejam e reflitam sobre as aprendizagens conseguidas, esclareçam as dúvidas que possam surgir e até mesmo conciliar os conhecimentos com outros adquiridos anteriormente (Smole & Diniz, 2007).

Ainda neste dia, da parte de tarde, na hora destinada à área de Estudo do Meio, embora não estivesse planeado, a mestrandia tendo sentido que o uso da magia, na atividade anteriormente descrita, foi tão rico para o desenvolvimento da mesma, esta decidiu dar continuidade a estes momentos mágicos e como tal, criou articulação entre a área de Português e Estudo do Meio. Para isso, a estagiária iniciou a aula, recordando a obra analisada na aula de Português, transmitindo aos alunos que o dinossauro tinha estado presente na sala de aula e tinha-lhes deixado um vídeo no computador para estes assistirem. Só com esta pequena alteração do que estava previsto na planificação, conseguiu-se de imediato a motivação dos alunos para a aula, acalmando-os, sendo que estes tinham entrado na sala bastante agitados. Assim partiu-se deste primeiro momento de motivação para fazer o que estava planeado: a visualização de um vídeo e a análise do mesmo, seguindo-se da construção de desenhos sobre os hábitos de higiene dos alunos.

Esta gestão flexível da planificação, ocorreu em diversos momentos durante a prática da mestrandia, reconhecendo-se que as planificações orientam a ação educativa, não sendo regras que têm de ser seguidas, compreende-se portanto que estas sejam um guia para o professor, como referido no princípio deste

ponto. Salienta-se, no entanto, que a mestranda sentiu evoluções no que diz respeito ao referido, uma vez que, inicialmente tinha dificuldades em refletir na ação e perceber que tinha de fazer esta gestão, sentido também uma angústia e receio por não cumprir o que tinha estipulado. Ao longo da prática, estes receios foram então desaparecendo, e assim em várias situações não desenvolveu o que estava planeado, por vários motivos, como as situações imprevistas, por exemplo, de atividades na biblioteca que o docente não tinha sido informado, devido à motivação e ao comportamento dos alunos ou também devido às dificuldades que a mestranda observou no momento e que seria necessário desenvolver. Como atividades que ilustram o explanado apresenta-se, por exemplo, a aula de matemática denominada de “Matematicando com o Halloween”. Nesta aula a mestranda construiu materiais didáticos e apelativos relacionados com a temática, ainda assim a agitação dos alunos era tão grande, já estando a pensar na atividade que teriam na parte de tarde promovida pelos docentes das AEC, que a mestranda, refletindo na ação, considerou, após realizar as primeiras atividades, que não seria produtivo avançar com um conteúdo que era novo: o conceito de maior, menor e igual, pois os alunos não iriam conseguir construir aprendizagens significativas não estando com predisposição para tal.

Em vários dias, nomeadamente em algumas sextas-feiras, em que estava estipulado no horário, na parte da manhã, uma hora e meia destinada à área curricular de Português e posteriormente, uma hora e meia destinada à Matemática, a mestranda e a equipa educativa consideraram importante prolongar as atividades de Português. Pois eram observadas dificuldades ao nível da leitura e da escrita que necessitavam de ser desenvolvidas e se a atividade que estava a ser realizada estava a proporcionar oportunidades de desenvolver estas competências com sucesso, considerou-se que não se deveria parar com a mesma. Sendo que embora existisse um horário definido pela instituição, o docente responsável pela turma tem a oportunidade de gerir o mesmo, sendo este flexível, o que se tornou uma mais-valia para o desenvolvimento das ações e para o sucesso das mesmas. Um exemplo, do supracitado, foi a aula da área curricular de Português, denominada “Para frases construir palavras tenho de descobrir”, em que a mestranda possibilitou à turma o contacto com um roleta, onde estavam palavras, formadas por letras que os alunos já conheciam. Todos os alunos tiveram oportunidade de rodar a

roleta e com a palavra que lhes saía construir uma frase que era registada no quadro e que toda a turma registava nos seus cadernos. De seguida, a estagiária seleccionou alunos para lerem as frases construídas.

Esta atividade decorreu de uma forma enriquecedora e motivadora, pelo uso da roleta, permitindo que os alunos desenvolvessem a leitura e a escrita de frases. Assim, uma vez que, os alunos estavam entusiasmados com a atividade e que esta estava a ser rica, sendo que, os alunos que não conseguiam construir uma frase sozinhos, com o fator motivador da roleta, estavam a conseguir e alguns alunos estavam motivados pela leitura de frases construídas por eles, desenvolvendo as dificuldades sentidas, a mestranda considerou importante continuar a desenvolver a atividade na hora que seria destinada à área curricular de Matemática, compensando-se na semana seguinte a troca.

A escolha das estratégias e dos recursos pedagógicos planificados tiveram por base os interesses e necessidades dos alunos, como tal a estagiária optou sempre por estratégias lúdicas e diferentes, procurando a motivação dos mesmos, como o demonstrado na atividade anteriormente descrita. Reconhecendo que a utilização de estratégias motivacionais criativas assumem uma enorme importância, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos, na medida em que os mesmos se mostram mais envolvidos nas atividades a desenvolver (Moysés, 2003). Desta forma, destaca-se a aula de matemática, denominada de “Para somar a cabecinha tens de usar...”, em que a mestranda sentiu que o uso de materiais motivadores e manipuláveis contribuíram para o sucesso da mesma.

Esta atividade iniciou-se com a visualização de um vídeo sobre o conceito de adição, como forma de motivação para a aula, assumindo-se a importância destes momentos na fase inicial de uma aula, conforme o referido no primeiro capítulo deste documento reflexivo. Posteriormente à visualização do vídeo e diálogo sobre o mesmo, estagiária mostrou aos alunos a máquina da adição que construiu para os mesmos (uma caixa de cartão, com dois copos abertos na tampa, onde colocaram peças do MAB, que caíram dentro da caixa. Para que os alunos percebessem o funcionamento da mesma, a formanda fez uma primeira exploração, utilizando uma peça de dominó em formato grande, realizando com a máquina da adição, a operação representada na mesma, efetuando, posteriormente, o registo da operação no quadro. Depois desta exploração breve, a estagiária entregou a cada par uma máquina da adição,

algumas peças do MAB e uma caixa onde cada aluno tinha as suas peças do dominó, deixando que os alunos explorassem livremente a máquina. Assim os alunos tiveram de retirar da sua caixa uma peça de dominó e realizar a adição lá representada, com o auxílio da máquina da adição, por exemplo, retirando a peça do dominó que tem uma pinta de cada lado, tiveram de realizar a operação 1+1 na máquina da adição. De seguida, a mestranda entregou a cada aluno uma ficha, em que tiveram de registar o trabalho desenvolvido pelo par (as adições realizadas). Durante este momento, a estagiária percorreu a sala averiguando se todos estavam a perceber o funcionamento da máquina e se a estavam a utilizar corretamente, prestando auxílio aos alunos. Depois da utilização das máquinas da adição, a estagiária conseguiu avaliar a eficácia da estratégia utilizada anteriormente, percebendo se os alunos já compreendiam melhor o processo da adição, realizando com os alunos um jogo, em que se utilizou uma roleta onde estavam várias adições indicadas. Cada criança deslocou-se ao quadro, mediante a solicitação da estagiária, rolou a roleta e desvendou o resultado da adição selecionada pela mesma. Para acompanhar o jogo e para registar, cada aluno teve uma ficha onde estava representado o círculo da roleta, com as devidas divisões com as adições, os alunos tiveram de pintar cada divisão com a cor correta (cor da peça de *cuisenaire*), consoante o resultado.

Nesta atividade, os alunos tiveram contacto com dois materiais novos e manipuláveis, que se constituíram como uma fonte de sucesso no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, os materiais manipuláveis se caracterizam por um “envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”, permitindo a construção de aprendizagens significativas (Matos & Serrazina, 1996, p.193). O cuidado, que a mestranda apresentou, com a utilização de estratégias que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, foi também um contributo para o sucesso da aula, pois, tal como o referido no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, é fundamental que o professor adequar as suas práticas às características dos alunos, de modo a promover o sucesso educativo de todos. Ainda, como ponto forte desta aula, realça-se a possibilidade de utilização de diferentes tipologias de trabalho utilizadas durante toda a aula (pares, grande grupo e individual). Realçando-se o trabalho em pares, que permitiu a partilha de ideias e descobertas, promovendo a reflexão, desenvolvendo-se assim o espírito de cooperação e

entrajuda (Arends, 2008; Matos & Serrazina, 1996). Ainda, o uso da música de fundo, no momento de apresentação da máquina da adição, criou um efeito surpresa, bastante motivador, sendo até comentado, de forma positiva, por um dos alunos: “A música era mesmo gira, parecia mesmo uma surpresa” (I). Destaca-se ainda a possibilidade fornecida aos alunos em realizarem uma primeira exploração livre da máquina, sendo essencial “fomentar a exploração e a descoberta por parte das próprias crianças” (Brikman & Taylor, 1991, p. 71).

Para finalizar este ponto sobre as ações desenvolvidas na PPS no 1.º CEB importa dar a conhecer e refletir sobre o projeto de intervenção da díade na instituição de estágio, denominado de “A solidariedade”. Este projeto foi desenvolvido em conjunto com os outros pares pedagógicos que desenvolveram a sua PPS na mesma instituição. Neste participaram, portanto, as turmas em que os referidos pares realizaram a PPS e ainda os dois grupos de pré-escolar, uma vez que, seria importante envolver neste projeto uma turma de cada nível educativo. Este surgiu da possibilidade dos estagiários da instituição organizarem a assembleia de escola do mês de dezembro. Sendo que, estas assembleias faziam parte de um projeto implementado na escola em anos anteriores e que tinha permanecido até ao momento. Pretendia-se com estas envolver a comunidade escolar e promover a cultura, visto que, os temas destas são habitualmente, exploração de dias comemorativos, em que é pretendido que as turmas que a organizem explorem as temáticas e apresentem o trabalho realizado a toda a comunidade escolar. Desta forma, o grupo de estagiários desta escola ficou responsável pela assembleia do mês de dezembro, conforme o referido anteriormente, que se intitulou de “Ganhamos uma vida a partir do que recebemos, fazemos uma vida através do que somos”, em que a principal temática foi a Solidariedade. Assim a díade realizou diversas atividades não só de preparação da assembleia, juntamente com os outros pares, mas também atividades apenas com a turma, onde foi trabalhada a temática da Solidariedade, como por exemplo, a exploração do conceito e a construção de uma árvore de natal da solidariedade. Ao longo deste projeto realizaram-se então algumas atividades de turma em torno desta temática, com o objetivo de proporcionar aos alunos aprendizagens de novos conceitos, a perceção sobre o que é a solidariedade e o que esta envolve e ainda a possibilidade de contacto com um testemunho real, sendo realizada no final deste projeto uma visita a uma instituição de acolhimento de crianças e jovens

em perigo, privadas do meio familiar ou vítimas de violência: A Casa de Cedofeita. Conforme o referido no capítulo um, a avaliação e divulgação é a última fase de um projeto, caracterizada, por ser, a “fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2011, p. 17). Desta forma, este projeto foi divulgado à comunidade escolar, através da assembleia de escola e aos encarregados de educação, através de um DVD composto por registos fotográficos de todas as atividades desenvolvidas e ainda uma gravação audiovisual da assembleia de escola organizada pelos seus educandos, uma vez que, os encarregados de educação não puderam participar nesta. A avaliação foi realizada ao longo do projeto através de diálogos com os alunos e com os docentes e ainda no final do projeto foi feita uma avaliação da assembleia e da sua preparação. Esta foi realizada pelas coordenações de ano, sendo habitual o preenchimento de um documento de avaliação cedido pela coordenação da instituição, para avaliação de todas as assembleias de escola. Assim, todas as coordenações de ano preencheram este documento de avaliação, em que constava a avaliação de vários parâmetros, bem como uma apreciação global da assembleia, que cederam ao grupo de estagiários.

Para a mestranda, este projeto foi, sem dúvida, um desafio bastante enriquecedor, no seu percurso de formação profissional. O facto, de desenvolver o trabalho com os grupos de estagiários e com outros docentes, foi um ponto bastante positivo, embora nem sempre seja fácil lidar com outras pessoas, com ideias e personalidades diferentes, torna-se fundamental este trabalho colaborativo, em que é possibilitada a partilha de ideias e sentimentos, numa “dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos” (Roldão, 2007, p. 26). Ainda o facto, de dinamizarem um projeto, pensando nos interesses e necessidades do grupo, foi um desafio bastante importante e interessante, que se considera ter sido alcançado com sucesso.

Finalizado este capítulo em que se apresentou uma reflexão retrospectiva sobre algumas ações desenvolvidas nas práticas, espelhando-se o processo formativo da mestranda, segue-se a reflexão final onde se apresentará uma análise do processo de formação da mesma, salientando-se as dificuldades sentidas e os progressos conseguidos durante este percurso de enriquecimento pessoal e profissional.

## REFLEXÃO FINAL

Ao longo deste relatório espelhou-se o percurso formativo da mestranda, evidenciando-se marcas do desenvolvimento quer profissional quer pessoal. Assim, importa refletir, nesta reflexão final, sobre o percurso de formação, realçando-se as aprendizagens conseguidas e as competências desenvolvidas em prol da construção sustentada de um perfil profissional generalista.

De acordo ao supracitado, importa referir que este percurso profissional se fortaleceu através de experiências proporcionadas pelos períodos de prática, sustentando-se em conceções teóricas provenientes da formação base da mestranda e do segundo ciclo de estudos inerentes às duas valências, para as quais a mestranda construiu o seu perfil profissional: EPE e 1.º CEB. Destaca-se, desta forma, a formação inicial como a base de todo este processo, tendo permitido a construção de saberes e conhecimentos teóricos e didáticos, que se constituíram determinantes nas PPS e na construção do seu perfil profissional. Estes períodos de prática nos dois contextos proporcionaram-lhe imensos momentos de aprendizagem de mobilização dos conhecimentos, competências e atitudes em contextos reais, possibilitando-lhe a articulação entre a teoria e a prática (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Conforme o referido neste documento, a mestranda desenvolveu o seu percurso baseando-se na metodologia de investigação-ação, desenvolvendo os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, de uma forma cíclica. Desta forma, torna-se essencial refletir sobre a sua evolução em relação a estes pilares do seu percurso, desenvolvidos nos dois níveis educativos. Sendo que, esta metodologia teve um papel fundamental na sua formação, como profissional reflexiva, que procurou melhorar as suas práticas e as oportunidades de aprendizagem das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente ao processo de observação, conforme o referido neste documento, este foi a base de todo o processo educativo, assumindo-se como uma das principais preocupações da mestranda. Deste modo, esta preocupou-se em alcançar uma observação atenta e focada na criança, de forma a poder corresponder aos seus interesses e necessidades, sendo esta o centro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a este nível, a mestranda considera

que conseguiu uma evolução enorme, tendo contribuído para esta, a realização de grelhas de observação, que lhe permitiram um olhar mais atento e preciso nas crianças e no ambiente educativo. Conseguiu sentir esta evolução, através da passagem da PPS na EPE para a do 1.º CEB, pois apercebeu-se que as dificuldades sentidas inicialmente, que foram ultrapassadas ao longo da prática no primeiro contexto, não foram sentidas no 1.º CEB, possibilitando-lhe neste último, uma observação, desde início, mais atenta e pormenorizada.

No que diz respeito às planificações, estas tiveram por base o processo de observação, bem como a avaliação e as reflexões sobre as ações e ainda, no caso do 1.º CEB, os conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares explanados nos programas. Este processo diferenciou-se nos dois níveis, para além da diferença já referida, na sua construção, sendo que, na EPE as planificações eram elaboradas em tríade, enquanto no 1.º CEB eram construídas de uma forma mais individualizada, conforme se explanou nos capítulos anteriores. Relativamente ao papel da criança no processo de ensino e aprendizagem, embora fosse comum nos dois contextos, dando-se sempre a oportunidade da criança construir os seus próprios conhecimentos, conseguiu-se observar que a relevância dada aos interesses e necessidades das crianças não era a mesma nos dois níveis educativos. Assim, no 1.º CEB, era dada maior importância aos programas, pois na EPE estes não existem, havendo apenas as OCEPE, sentindo o orientador cooperante uma pressão que a educadora não sentia, de cumprir os programas destinados ao 1.º ano. Deste modo, a mestrande, assumindo a responsabilização das planificações nas suas semanas de intervenção, tentou sempre, dar “mais voz” à criança, tentando corresponder ao máximo aos interesses e necessidades desta. Como tal, a planificação de estratégias diversificadas e motivadoras foi uma das principais preocupações nos dois contextos, tentando corresponder ao máximo à individualidade de cada criança. Desta forma, a mestrande desenvolveu competências ao nível deste processo, definidas no Perfil Geral de Desempenho Profissional, sobretudo a promoção de aprendizagens “no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, capítulo III, ponto 1). Assim, reconhece-se que este processo de planificação foi dos processos que sofreu mais evolução ao longo da sua formação.

No domínio da ação, a mestranda considera que também houve uma grande evolução em ambos os níveis. Esta foi criando laços de efetividade com as crianças, conhecendo-as melhor, o que contribuiu para uma melhoria do ambiente educativo, originando um envolvimento maior e mais tranquilo no desenvolvimento das ações. Embora o desenrolar destas não tenha sido igual nos dois contextos, pois tal como nas planificações, no 1.º CEB este decorreu de uma forma mais individualizada, a mestranda considera que o facto de ter já experienciado a PPS na EPE, permitiu-lhe uma postura mais calma durante as ações desenvolvidas no início do 1.º CEB. Um dos obstáculos sentidos no início dos dois níveis educativos, e que foi sendo superado ao longo das práticas, foi a gestão do tempo. Deste modo, durante as práticas nos dois contextos, a mestranda, através das experiências possibilitadas, começou a conseguir responder de uma forma mais eficaz às situações imprevistas, refletindo na ação, gerindo o tempo, de uma forma mais eficiente. Assim, considera-se que, conseguiu uma evolução no que diz respeito à sua postura, procurando ser calma, motivadora e dinâmica e ainda, ao seu discurso, tentando sempre que este fosse perceptível, claro, simples e adequado ao nível etário e aos níveis de desenvolvimento das crianças (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O processo de avaliação não se desenvolveu da forma que a mestranda esperava, considerando que não houve uma evolução tão grande neste domínio. Deste modo, gostaria de ter evoluído mais no que diz respeito à avaliação das competências adquiridas pelas crianças, bem como das suas atitudes e comportamentos. Desta forma, a mestranda esperava que lhe tivesse sido possível, por exemplo, participar na avaliação das crianças no final do ano ou período escolar, o que não lhe foi possível. No entanto, esta conseguiu desenvolver algumas estratégias nos dois níveis educativos que lhe permitiram a avaliação de cada criança e conseqüentemente a sua evolução neste sentido, como por exemplo, a construção e preenchimento, no 1.º CEB, das grelhas de verificação de conteúdos e na EPE, os registos diários sobre os comportamentos e desenvolvimento de competências observadas. Estes instrumentos possibilitaram não só uma evolução no que diz respeito à avaliação de cada criança, mas também à avaliação da mestranda, do desenvolvimento das suas ações e o impacto destas nas aprendizagens das crianças. Assim proporcionaram-lhe uma reflexão sobre as suas ações,

permitindo que esta as melhorasse, tendo em conta os interesses e necessidades dos grupos, bem como os de cada criança em particular.

Ao nível da reflexão, a evolução da mestranda foi muito significativa, esta desenvolveu muito a sua capacidade reflexiva, não só através das PPS mas também através da construção dos portefólios que acompanharam as suas práticas. Deste modo, este processo de reflexão permitiu-lhe melhorar as suas práticas, evoluindo, quer a nível pessoal como profissional, uma vez que, a reflexão é um dos papéis mais importantes de um docente, ajudando-o a receber informações sobre a sua ação, as razões da sua ação e as consequências dessa mesma ação, melhorando assim as suas práticas respondendo aos interesse e necessidades das suas crianças (Oliveira & Serrazina, 2002). A mestranda desenvolveu, então, instrumentos, durante as PPS, que a auxiliaram neste processo, em que teve a oportunidade de refletir sobre, na e para a ação, como, as narrativas individuais e colaborativas e as reflexões das aulas supervisionadas, que lhe possibilitaram a perceção dos aspetos a modificar, de forma a melhorar a ação educativa e ainda a fundamentar as suas ações, assumindo-se como uma forma de regulação das suas práticas.

Os documentos mencionados, organizados de uma forma articulada, fizeram parte dos portefólios, que possibilitaram à mestranda estimular o pensamento reflexivo. Pois, estes são uma estratégia que oferece aos profissionais possibilidades de “através da construção de soluções para os problemas com os quais se deparam, se tornarem autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções que alguém possa pensar na sua vez” (Sá-Chaves,2005, p.7), proporcionando sentido de autonomia pela responsabilidade que cada um acarreta na construção da sua própria identidade. Analisando o processo de reflexão da mestranda, não se pode deixar de referir os *feedbacks* fornecidos quer pelos docentes cooperantes, quer pelas supervisoras institucionais e pelo par pedagógico, ao longo de todo o processo. Na medida em que, se constituíram como fatores de desenvolvimento do processo reflexivo, originando a reflexão sobre práticas, permitindo à mestranda que as melhorasse, progredindo. Deste modo, o trabalho colaborativo assumiu-se como uma fonte de sucesso na sua formação, sendo este, um “fator de enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Neste momento de reflexão final, não se pode deixar de fazer referência ao trabalho de pares que se constituiu, uma mais-valia tanto a nível pessoal como profissional. Sendo que, o par pedagógico da mestranda foi um pilar fundamental na sua formação, estando presente em todos os momentos. A díade trocava opiniões e ideias sobre tudo, auxiliando-se sempre uma à outra. Em todos os dias de estágio, refletia em conjunto sobre o desempenho de cada uma e sobre as observações feitas, de forma a melhorarem as suas ações, adaptando-as às crianças. Desta forma, este trabalho colaborativo, permitiu à mestranda evoluir, no que diz respeito, à capacidade de negociar, refletir em conjunto, partilhar e colaborar, crescendo, assim, enquanto ser humano.

Para finalizar esta reflexão importa referir que a mestranda ao ter vivenciado experiências, nos dois níveis educativos para os quais construiu o seu perfil generalista, lhe permitiu conhecer e compreender as particularidades de cada um, bem como as similitudes e a forma como se articulam. Assim, conseguiu obter conhecimentos sobre a evolução da criança e o trabalho que é desenvolvido com esta, nos dois níveis, atendendo aos diferentes interesses e necessidades de cada uma. Estas experiências permitiram-lhe ainda visualizar e vivenciar a forma como é feita a articulação entre estes níveis, possibilitando-lhe a oportunidade de contribuir para o sucesso da continuidade educativa, pensando-se nas crianças e no seu desenvolvimento. Desta forma, a mestranda considera que o facto de ter integrado a mesma instituição nos dois níveis educativos lhe possibilitou esta visão alargada sobre o trabalho desenvolvido com a criança.

Em conclusão, refere-se que todo o processo formativo da mestranda lhe permitiu perceber a riqueza de ser educador/professor, não havendo nada mais gratificante do que contribuir diariamente para o crescimento das crianças. Assim a paixão da mestranda pelo ensino foi crescendo ao longo das suas práticas, sendo que, tal como referido por Day (2004, p. 36) “ ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores”. Deste modo, a mestranda acredita que a paixão sentida pela educação e pelas suas crianças, possibilitou que deixasse, de alguma forma, uma marca na vida das mesmas, tendo contribuído para o crescimento destas (idem), perspetivando, assim, puder continuar a contribuir para o desenvolvimento de muitas crianças.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de Desenvolvimento e de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-118). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Borges, M. (2013). *Supervisão da Formação Prática de Educadores de Infância: Perceções de estagiárias e supervisoras cooperantes*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga.
- Brickman N. & Taylor L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coll, C. & Solé, E. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Cool, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27). Lisboa: Edições Asa.

- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado - Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cruz, S. (2008). A qualidade na educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., et al. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores – Grupo Porto Editora.
- Drew, W., Olds, A. & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos: Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2006). *Projecto SER MAIS – Educação para a sexualidade* Online. Universidade do Porto, Portugal. Acedido a 10 de janeiro de 2016, em [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf).
- Fino, C. (2001). Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Acedido em 3 de fevereiro de 2016, Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.
- Flores, M. (2001). *A indução do ensino: Desafios e constrangimentos*. Coleção Temas de Investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar – o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos curriculares para a Educação de*

- Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-23). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto. Discursos – cadernos de políticas educativas e curriculares*. Lisboa: Edições Pedago.
- Instituto Nacional de Estatística. Consultado em 20 de novembro de 2015. Disponível em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main).
- Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In A. Silva & J. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (5.<sup>a</sup> ed.) (pp.149-159). Porto: Edições Afrontamento.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, I., et al. (2009). *Despertar para a ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Ministério de Educação - Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. & Pacheco, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Moysés, L. (2003). *O desafio de saber ensinar* (12.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Papirus.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11 (1), 77-98. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira & Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Jornal Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2001). A Pedagogia na Escola das Diferenças. *Fragments de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1977). O desenvolvimento do pensamento - *a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pombo, O., Guimarães, H.M. e Levy, T. (1993). A Interdisciplinaridade – *Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Quadro-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. (2001). Estudo do meio no 1º ciclo. *Fundamentos e estratégias* (2.ª ed.). Lisboa: Texto editores.
- Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In ME (org.), *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Sá-Chaves, I. (2005). Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. *Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Salend, S.J. (2001). *Create Inclusive Classrooms – Effective and Reflective Practices*. New Jersey: Merrill Prentice-Hall.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias: Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga.
- Silva, P. (1993), A ação educativa: um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In *Os professores e as famílias – Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Sim-Sim I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação
- Smole, K. S. & Diniz, M. I. (2007). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Snyders, G. (2008). *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem. In C. Cool, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27). Lisboa: Edições Asa.
- Tomlinson, C. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade. *Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação E Democracia - A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira".  
*Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: SAGE
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. *Redescobrir Vygotsky* (Destacável Noesis). Volume n.º 77. Editorial Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Circular n.º 17 de 10 de outubro (2007). Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.
- Circular n.º 4 de 11 de abril (2011). Ministério da educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
- DL n.º 147/1997 de 11 de Junho. Diário da República n.º 133 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001-I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 10 ciclo do ensino básico*.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38, I série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79, I série. Lisboa: Ministério da Educação. *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012— 1.<sup>a</sup> Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 julho. Diário da República n.º 129, I série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Diário da República n.º 149, I série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131, I série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º240, I série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º5220/97, de 4 de agosto. Diário da República n.º178, II série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Despacho normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. Diário da República n.º122, II série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril. Diário da República n.º72, II série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Frequência, matrícula e renovação de matrícula.*

Despacho n.º 7104-A/2015, de 26 de junho. Diário da República n.º 123, II série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Calendário escolar.*

Flores, P. (2015). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

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

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34 - I Série - A.

Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro. Diário da República, I série — N.º 19. *Reorganização administrativa do território das freguesias.*

Lei n.º 65/2015 de de 3 de julho. Diário da República n.º 128, I série. *Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.*

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

Projeto Curricular de Grupo (2014-2015). Porto.

Projeto Curricular de Turma (2015-2016). Porto.

Projeto Educativo Agrupamento (2013-2016). Porto.

Ribeiro, D. (2014). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

# AN

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

março

2016