

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ao longo da vida temos que passar por várias etapas, esta que chega agora ao fim foi uma etapa dura, mas da qual muito me orgulho de a conseguir terminar. Por isso, não podia deixar de agradecer a quem, comigo, contribuiu para o sucesso.

Às crianças, sem elas este trabalho não seria possível.

À minha maravilhosa família, em particular ao meu pai e à minha mãe pelas palavras de fé e incentivo, pelos sacrifícios, pela paciência e pelo amor. Sem vocês esta caminhada não seria possível, agradeço do fundo do coração

Aos meus sobrinhos Pedro, Lara, Daniel, Margarida e Mateus, que são a minha fonte de inspiração.

Ao Gabriel, o meu pilar, pela sua inestimável paciência, dedicação, compreensão e apoio. Pelos momentos bons e menos bons que partilhamos um ao lado do outro. Pelo amor, todos os dias.

À Laurinda e ao Mário, por estarem sempre presentes e me apoiarem nos momentos mais frágeis, pelo carinho e ajuda que sempre demonstraram e por acreditarem em mim.

À Luiza e ao Zé, pelo apoio incondicional, pela amizade, pela ajuda preciosa que me disponibilizaram, pelas palavras e conselhos. Por todos os momentos vividos que nunca serão esquecidos.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

À Inês que foi o meu par pedagógico, pela enorme amizade, dedicação e carinho. Pelas horas de trabalho, pelas noites mal dormidas, pela paciência, pelos desabafos e principalmente pelas gargalhadas.

Às minhas colegas e amigas Ana e Carolina, pelo companheirismo e espírito de equipa. Por todo o incentivo e palavras de motivação.

Às supervisoras institucionais e às orientadoras cooperantes por toda a partilha de saberes e disponibilidade.

A todos, o meu sentido agradecimento.

RESUMO

O relatório de estágio reflete o percurso de formação da mestranda, no âmbito da unidade curricular de prática educativa supervisionada, que decorreu na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Visa a obtenção da qualificação profissional através da aquisição do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Pretende-se expor o percurso formativo, salientando experiências e competências adquiridas nos dois níveis de educação, com a colaboração do par pedagógico, da professora cooperante e da supervisora institucional.

Este perfil docente duplo, profundamente enriquecedor, reveste-se de práticas e metodologias em ambas as vertentes, permitindo ao educador preparar a transição de nível educativo, tornando-a mais harmoniosa, garantindo que a mesma seja favorável para as crianças.

Este documento integra os pressupostos teóricos e legais que fundamentaram a prática educativa, o contexto educativo onde a mesma decorreu, o quadro teórico e metodológico que refere as estratégias de investigação utilizadas em contexto da ação. A metodologia de investigação-ação permitiu melhorar e enriquecer as intervenções pedagógicas, possibilitando um olhar crítico e indagador não só acerca das práticas, mas igualmente sobre a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma forma mais geral.

Palavras-Chave: Crianças; Educação; Investigação-Ação; Perfil docente duplo;

ABSTRACT

The internship report reflects the training course of the master's degree, within the scope of the curricular unit of supervised educational practice, which took place at the Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. It aims to obtain the professional qualification through the acquisition of the master's degree in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education.

It is intended to expose the training course, highlighting experiences and skills acquired at both levels of education, with the collaboration of the pedagogical pair, the cooperating teacher and the institutional supervisor.

This dual, deeply enriching teaching profile has practices and methodologies in both areas, allowing the educator to prepare the transition of educational level, making it more harmonious, ensuring that it is favorable for children.

This document integrates the theoretical and legal assumptions that based the educational practice, the educational context where it took place, the theoretical and methodological framework that refers to the research strategies used in the context of the action. The research-action methodology allowed to improve and enrich the pedagogical interventions, allowing a critical and inquiring look not only on the practices, but also on Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, in a more general way.

Keywords: Children; Education; Research-Action; Double teacher profile;

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de anexos (digitais)	IX
Lista de abreviações	X
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	5
1. Educação e Educadores – Sistemas em conexão	5
2. A Educação Pré-Escolar e o papel do educador	12
2.1 A influência dos modelos/perspetivas curriculares na Educação Pré-Escolar	17
3. O 1º Ciclo do Ensino Básico e o papel do professor	21
3.1 A influência dos modelos/perspetivas no 1º Ciclo do Ensino Básico	25
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização do contexto educativo	29
2. O ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	32
3. O ambiente educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico	37
4. Metodologia de Investigação	41
Capítulo III – Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	45
1. Ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar	45
2. Ações desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico	58

Reflexão final	73
Referências bibliográficas	79
Normativos legais e outros documentos	87

LISTA DE ANEXOS (DIGITAIS)

Anexo 1 – Exemplo da grelha de observação do contexto.

Anexo 2 – Modelo de planificação Educação Pré-Escolar.

Anexo 3 – Modelo de planificação 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Anexo 4 – Modelo do guião de observação.

Anexo 5 – Registo fotográfico do antes de depois da sala do Pré-escolar.

Anexo 6 – Registo fotográfico da casinha.

Anexo 7 – Registo fotográfico da atividade de manipulação com espuma de barbear.

Anexo 8 – Registo fotográfico da atividade de manipulação com digitinta.

Anexo 9 – Registo fotográfico da exploração dos instrumentos musicais.

Anexo 10 – Registo fotográfico da confeção dos biscoitos.

Anexo 11 – Folha de pesquisa.

Anexo 12 – Registo fotográfico do resultado final da atividade “O animal vou. criar para poder imitar”.

Anexo 13 – Registo fotográfico do antes de depois da sala do 2ºano.

Anexo 14 – Registo fotográfico do jogo da multiplicação.

Anexo 15 – Ficha para pintar de acordo com o código de cor.

Anexo 16 – Registo fotográfico do antes e depois do projeto de intervenção.

Anexo 17 – Registo fotográfico das produções escritas e ilustradas.

Anexo 18 – Registo fotográfico da coreografia da música “A formiga Vaivém”.

Anexo 19 – Registo fotográfico dos desenhos das formigas.

Anexo 20 – Exemplo da planificação utilizada em EPE.

Anexo 21 – Exemplo da planificação utilizada no 1.º CEB.

LISTA DE ABREVIATÖES

DL – Decreto-Lei

PES - Prática Educativa Supervisionada

EPE - Educaçãõ Prê-escolar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educaçãõ Prê-Escolar

TIC – Tecnologias de Informaçãõ e Comunicaçãõ

AEC-Atividades de Enriquecimento Curricular

MEM - Movimento da Escola Moderna

AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ESE – Escola Superior de Educaçãõ

RE – Relatório de estágio

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório de estágio (RE) encontra-se prevista no complemento regular específico do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação (ESE) do Politécnico do Porto. Este RE fundamenta-se e ele próprio fundamenta a Prática Educativa Supervisionada (PES) realizada na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A PES na EPE, bem como a PES no 1.º CEB tiveram lugar no mesmo contexto educativo, sendo que a primeira ocorreu na sala com crianças de três e quatro anos e a segunda no segundo ano de escolaridade, tendo sido desenvolvida em par pedagógico, com uma duração de 220 horas em cada uma das valências.

A narrativa neste RE tem como principal objetivo evidenciar o percurso de formação realizado pela mestranda, através da mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos, problematizando teorias, práticas, recursos e contextos.

Pretende ainda mobilizar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo, espelhando os papéis e funções de um educador de infância e professor 1.º CEB que foram construídos ao longo da formação, com uma atitude profissional reflexiva e investigativa, capaz de traduzir as competências socioprofissionais e pessoais. Estes objetivos são comuns aos objetivos da PES na EPE e no 1.º CEB e estão mencionados na ficha anual da unidade curricular.

A colaboração e supervisão foram imprescindíveis para a prática da mestranda, que se norteou pela metodologia de investigação-ação, considerando o ciclo observação-planificação-ação-reflexão-avaliação, atentando sempre na escuta ativa da voz das crianças, captando as suas características, necessidades e interesses.

O presente documento encontra-se organizado em cinco partes constituintes, sendo elas a presente introdução, três capítulos e uma reflexão final. A introdução pretende evidenciar toda a organização, bem como os objetivos que sustentam a construção do RE.

O primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico e legal, assume uma importância fundamental como pilar da PES, porque sustenta o desenvolvimento da prática da mestranda e fundamenta os capítulos seguintes, focalizando-se na importância da formação de um docente investigador, crítico, reflexivo e de perfil duplo.

O segundo capítulo expõe através da caracterização do contexto de estágio, determinados elementos como a sua localização e os princípios que norteiam a ação educativa, fazendo referência ao Projeto Educativo do agrupamento, são aspetos que permitem entender de que forma o contexto influencia a prática. Para além das características referidas, o ambiente educativo está explícito através da descrição das componentes físicas da instituição, da gestão e a sua interação. A caracterização assume um caráter essencial para o educador de infância e o professor do 1.º CEB conhecerem o contexto, garantindo, através desse conhecimento, um planeamento das atividades mais coerente, de forma a torná-las motivadoras, integradas com intencionalidade e capazes de desenvolver holisticamente cada criança.

Para finalizar este capítulo é mobilizado o quadro teórico e metodológico que refere as estratégias de investigação utilizadas em contexto da ação. Baseada no paradigma sócio construtivista de educação, pressupõe a adoção de uma atitude reflexiva, que permitiu pensar sobre a ação e dar resposta às dúvidas e incertezas que foram aparecendo, no sentido de perceber qual a mudança a fazer em intervenções futuras.

O terceiro capítulo assenta na descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos à luz do quadro conceitual do capítulo I, e das características do contexto enunciadas no capítulo II. São assim espelhadas algumas dessas ações e reflexões que emergiram da descrição, análise e reflexão crítica dos resultados obtidos não apenas junto das crianças, mas com

vista à construção e aperfeiçoamento do perfil que a mestranda assumiu e deseja desenvolver futuramente.

O corpo textual do RE termina com uma reflexão final sobre o que foi o processo de PES nos dois níveis educativos, e de que forma todos os momentos contribuíram para o desenvolvimento e visão da mestranda daquilo que é ser educadora de infância e professora do 1.º CEB.

Para terminar este relatório, é ainda apresentada uma lista de referências bibliográficas e de documentos legais, alguns facultados pelos docentes outros de pesquisa autónoma, que foram utilizadas ao longo de todo o processo, sendo necessárias para fundamentar o que é mencionado.

Importa aludir, a existência de anexos, indispensáveis para clarificar algumas informações e situações patentes no documento. Estes anexos ilustram de forma gráfica momentos plenos de vida e de cor, que muitas vezes dizem mais que mil palavras, pois documentam a prática e as mudanças por nós efetuadas na escola e que mexeram com toda a comunidade escolar.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes”
(Formosinho, 2000, s.p.)

1. EDUCAÇÃO E EDUCADORES – SISTEMAS EM CONEXÃO

O conceito de educação tem vindo a evoluir ao longo dos anos, através das mudanças de paradigmas educacionais, alterando-se também o papel docente (Arends, 2008). Um docente deve acompanhar as reformas educativas, considerando os pressupostos teóricos nas suas práticas articulando, também, com os documentos legais que norteiam e ajudam na construção da sua identidade profissional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) regula o quadro geral do sistema educativo que “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 1.º, n.º 2).

Em Portugal, este sistema organiza-se em Educação Pré-Escolar, escolar e extraescolar. A EPE é de carácter universal e gratuito, a partir do ano em que as crianças atinjam 4 anos de idade (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). A educação escolar compreende o ensino básico, secundário e superior, embora só os dois primeiros sejam de carácter universal, gratuito e obrigatório (Lei n.º 85/2009, de

27 de agosto). Por fim, a educação extraescolar engloba atividades que permitem aos alunos desenvolverem as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou da carência da mesma (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Em relação aos docentes, o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, que está subjacente no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, tem em conta quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e envolvimento com a comunidade; e por fim, o desenvolvimento profissional.

Na dimensão profissional, social e ética – o docente promove aprendizagens de natureza diversificada, apoiado na investigação e na reflexão da prática, fomenta a autonomia e garante o bem-estar das crianças respeitando as suas diferenças culturais e pessoais e assume dimensão cívica e formativa nas suas ações. Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – o educador promove aprendizagens significativas, utiliza saberes transversais e multidisciplinares, recorre à atividade experimental, aplica corretamente a língua portuguesa, recorre a vários suportes nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadoras e recorre à avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino;

Não menos importante é a dimensão da participação na escola e envolvimento com a comunidade – o educador perspetiva a formação das crianças para a cidadania democrática, participa nos projetos, nas atividades administrativas e de gestão da escola, colabora com todos os intervenientes no processo educativo, promove as interações com as famílias e valoriza a colaboração com outras instituições.

Por fim, na dimensão do desenvolvimento profissional – o educador reflete sobre as suas práticas, os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, valoriza o trabalho de equipa, desenvolve competências pessoais, sociais e

profissionais numa perspetiva de formação para a vida e participa em projetos de investigação ligados ao ensino.

Também o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define o perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo e elenca aspetos relacionados com a conceção, desenvolvimento e integração do currículo. Estes dois decretos vieram realçar o papel do profissional de educação no desenvolvimento global da criança. O artigo 3.º do DL n.º 241/2001 refere que o educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Pacheco (2001, p. 16) elucida que o currículo corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas”. O docente é também o “gestor do currículo” que se trata de um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24).

O educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico, autónomos nestes processos de gestão e adequação curricular, devem refletir criticamente sobre as decisões tomadas, num espírito de trabalho em equipa (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Trabalhando de forma colaborativa, o docente não pode prescindir do trabalho individual, devendo aprofundar e preparar o trabalho em momentos autónomos, para que em momentos coletivos possa apresentar e partilhar ideias e saberes, co construindo conhecimentos (Roldão, 2007).

Os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico devem trocar ideias de maneira a promover aprendizagens significativas “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa”, procurando a constante articulação entre os diferentes níveis de Educação, promovendo desta forma a transversalidade das competências exploradas (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 139).

Uma das vantagens do perfil duplo é permitir ao docente o conhecimento das práticas e metodologias em ambas as vertentes, permitindo ao educador preparar a transição de nível educativo, tornando-a mais harmoniosa, garantindo que a mesma seja favorável para as crianças.

A mudança pela qual as crianças passam quando mudam de uma etapa – EPE - para outra – 1.º CEB – é crucial, pois pode provocar sentimentos de insegurança e ansiedade e, por esse motivo essa mesma mudança deve ser realizada de maneira cuidada, articulada, previamente organizada e refletiva, potenciando nas crianças segurança, sentimento de proteção e equilíbrio, tornando estes momentos repletos de novas aprendizagens.

A integração de novas informações com o conhecimento existente é um processo cognitivo que Piaget designa por assimilação, isto é, quando as crianças adquirem novas aprendizagens, utilizam os conhecimentos prévios para que as novas experiências se tornem condescendentes. O docente procura estar atento ao conhecimento prévio dos alunos para se auxiliar deles como instrumentos de leitura e interpretação dos novos conteúdos e, assim, construir aprendizagens significativas.

Ao considerar a criança como sendo competente, ativa, construtora do seu próprio desenvolvimento, Piaget concebeu uma perspetiva construtivista da aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem por descoberta, fruto da interação do sujeito com os objetos e com o meio. Esta defende que o desenvolvimento intelectual acontece espontaneamente na criança a partir da sua ação sobre o ambiente. Já o conhecimento que a criança constrói baseia-se nas suas ações e na sua reflexão sobre essas mesmas ações. Assim, a aquisição de conhecimentos é um processo individual que depende das estruturas cognitivas do sujeito e da relação do sujeito com o objeto.

Na teoria sócio construtivista Vygotsky considera que o desenvolvimento cognitivo depende muito das interações com as pessoas do mundo do aluno e das ferramentas que a cultura proporciona para fomentar o pensamento (Woolfolk, 1998). Por um lado, se Piaget valorizava mais a interação entre iguais do que entre criança e adulto, Vygotsky considera que tanto a interação entre

criança – criança como a interação entre criança – adulto produzem conhecimento, sendo necessário para a aprendizagem que um deles se encontre num nível mais avançado de desenvolvimento, para conseguir atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança.

O conceito de ZDP é explicado por Vygotsky como sendo:

a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança – realização independente de problemas – e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

A atuação na ZDP torna-se pertinente para a aprendizagem significativa e construtiva da criança, na qual o docente incentiva a resolução de problemas observando as suas ações autónomas, devendo propor atividades que permitam a sua evolução (Vygotsky, 1999), permitindo que a criança “[atinja] níveis de domínio e desempenho que, por si só ou sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35).

Apesar das diferenças, as perspetivas construtivista e socio construtivista convergem na concetualização do indivíduo como elemento ativo na estruturação das suas aprendizagens.

No capítulo III são analisadas várias práticas que vão ao encontro não só destas teorias como também a de Gardner (2012) que fundamenta a importância da realização da diferenciação pedagógica. Gardner defende que todos os seres humanos são detentores de sete inteligências múltiplas: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corpo-cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Ao longo da PES foi possível perceber as diferentes inteligências defendidas por Gardner (2012) nos grupos de crianças dos dois níveis educativos, reafirmando a necessidade de compreender a criança como sendo um ser individual com interesses e necessidades que poderão ser díspares dos restantes colegas do grupo. O docente tem, desta forma, o dever de garantir

que todas as crianças se sentem motivadas e desafiadas nas diferentes atividades. (Oers, 2009).

Explanada a visão construtivista, sócio construtivista e a teoria de Gardner salientamos que estas e a metodologia de investigação-ação sustentaram a prática educativa supervisionada.

A metodologia referida potenciou o desenvolvimento das competências de observação, de planificação, de ação, de avaliação e de reflexão, dando intencionalidade ao processo educativo (cf. Capítulo II).

Uma vez que a sociedade atual se caracteriza pelo desenvolvimento tecnológico e pelas crianças estarem expostas “a uma mídia e tecnologia atraentes”, a educação deve adaptar-se aos novos tempos (Gardner, 2001, p. 176). O excesso da quantidade de informação “exige que as noções tradicionais de conhecimento, da sua “transmissão”, da “apresentação” pelos professores e da aquisição pelos alunos sejam objeto de uma revisão aprofundada” (Cardoso, 2013, p. 50). A introdução do computador nas salas suscita mais entusiasmo e interesse sem negligenciar a exploração e manipulação de outros materiais ou a procura de outras atividades (Amante, 2007).

O conectivismo de Siemens (2004), é uma nova corrente de aprendizagem, que busca responder às alterações sociais e culturais provenientes da constante evolução da tecnologia. Siemens aceita a aprendizagem formal e não formal, espaços de trabalho e espaços sociais em qualquer momento e lugar, sendo que a aprendizagem depende da fonte motivacional e interesse pessoal.

Integrado na mesma teoria, Driscoll (2000, citado por Siemens, 2004, p. 11) acrescenta que a aprendizagem “deve vir como resultado da experiência do aluno e [da] interação com o mundo”. Deste modo, considera-se a aprendizagem como a “capacidade de construir conhecimento em rede” (Cardoso, 2013, p. 231), pelo que cabe ao docente desenvolver ambientes ativos e significativos (Figueiredo, 2002).

Os recursos educativos selecionados pelo docente revelam-se importantes no ensino e aprendizagem dos conteúdos, pela razão de facilitarem a aquisição

de objetivos e competências, significativas e importantes (Spodek & Saracho, 1998).

Flores, Ramos & Escola (2015), citando Quadros Flores (2010), mostram que a integração das TIC na educação não é linear, uma vez que os professores passam por três etapas distintas, embora não estanques, já que uns se encontram em transição realizando metodologias mistas: etapa da descoberta, etapa da experimentação e, por último, etapa da mudança.

Os autores referem que, num cenário de mudança, a escola torna-se mais aberta e que as práticas envolvem as crianças em contextos com significado, conduzindo-os para o mundo da descoberta, do prazer, da partilha, da colaboração e do saber-fazer.

Estas práticas alimentam o saber e esboçam um novo perfil de docente muito mais atento às crianças, investigador, orientador, preocupado com o processo de ensino e aprendizagem.

As TIC, como potencial para o desenvolvimento e construção de aprendizagens, e encaradas sob uma perspetiva socio construtivista, exigem uma planificação cuidada e reflexão do professor sobre as opções tomadas, mas também que o mesmo promova aprendizagens pela experiência, pela reflexão, pelo questionamento e pela procura (Flores, Peres & Escola, 2009).

Estas ferramentas apresentam múltiplas potencialidades e oportunidades para envolver as crianças na construção de conhecimento, tornam-se corresponsáveis pela produção e aquisição de conteúdos, num contexto de aprendizagem colaborativa e o docente passa dum papel transmissor a facilitador/orientador.

A escola não pode estar dissociada da sociedade em que vivemos, rodeados por novas tecnologias, que podem facilitar o ensino e a aprendizagem. Apesar da escola onde efetuamos a PES, não incentivar a utilização dos recursos tecnológicos pelas crianças, a díade procurou fomentar a utilização das TIC na escola, familiarizando as crianças com as mesmas (cf. Capítulo III).

2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PAPEL DO EDUCADOR

A educação Pré-Escolar, tal como é referido na Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, é universal para todas as crianças que atinjam os quatro anos, existindo possibilidade de a estender a crianças com três anos. A escolaridade obrigatória destina-se às crianças que ingressam no 1º Ciclo do ensino Básico.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (nº5/97 de 10 de fevereiro), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e identifica-se como um procedimento contínuo que assinala, em primeiro lugar, o desenvolvimento e a realização das potencialidades de cada um (Marques, 2001, p. 13). Resulta da interação dinâmica entre o adulto e a criança, sendo a criança o centro da educação o adulto tem o papel de a orientar segundo os seus interesses, necessidades e ritmo, impulsionando, o desenvolvimento das potencialidades, avivando as capacidades de comunicação, de expressão e a socialização.

Em consonância e de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a criança é o elemento principal da sua aprendizagem cujo modo deve ser ativo, pessoal e idiossincrático, indo ao encontro dos princípios da pedagogia construtivista, de um modo participativo e experiencial é ela própria a construir o seu conhecimento.

Neste sentido, a educação norteia-se em redor de quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer” a partir da aquisição de ferramentas de compreensão do ambiente circundante; “aprender a fazer”, que se traduz na ação depois da compreensão desse mesmo ambiente; “aprender a viver juntos”, ou seja, a cooperação e participação com outros agentes sociais; e por fim, “aprender a ser”, um saber que engloba os anteriores, visto que a educação contribui para o desenvolvimento pleno da pessoa (Delors, et al., 2005, p. 90).

Os objetivos gerais pedagógicos da educação pré-escolar, estão definidos no artigo 10.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (nº5/97 de 10 de fevereiro), e apoiam o documento orientador do pré-escolar: as Orientações Curriculares

para a Educação Pré-Escolar (2016), sendo estes “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global das crianças no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favorecem aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento a criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”. A criança apresenta-se, neste sentido, como um indivíduo com capacidade de pensamento e ação reflexiva, sendo essencial observá-la como participante e colaboradora nos diversos processos educativos, culturais, sociais e familiares.

Oliveira-Formosinho & Araújo (2008, p. 17), remete para a imagem de “criança como ativa e com iniciativa (...) como interativa e construtora de conhecimento (...) como investigadora”, evidencia que a criança aprende de forma ativa e através da ação, e decorre de uma construção pessoal na qual interfere a criança e os sujeitos culturais.

Após a exposição efetuada, importa salientar a importância do educador e o seu papel enquanto agente ativo do processo de ensino e aprendizagem e de “(re)construtor do seu conhecimento prático pedagógico” (Gonçalves, 2006, p. 17).

Em ajuda do exposto anteriormente, temos o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que possibilita o

desenvolvimento contextualizado de distintos currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação, definido em três áreas de conteúdo como: a área de Formação Pessoal e Social, área de Conhecimento do Mundo, área da Expressão e Comunicação que se divide em quatro domínios (domínio da educação Física, domínio da educação artística, domínio da linguagem e abordagem à escrita, domínio da matemática).

As OCEPE não são estáticas nem rígidas, mas sim uma referência para os Educadores e reforçam que deve ser o educador a criar e desenvolver o próprio currículo. A gestão do currículo na Educação Pré-escolar está contemplada na circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 que “integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.”.

É necessário referir pormenorizadamente o que cada área pretende, assim, a área da Formação Pessoal e Social pretende estimular aprendizagens ao nível do conhecimento e valorização da identidade, competências de autonomia e de convivência democrática e cívica perante os outros e a sociedade (Lopes da Silva, et al., 2016).

A área do Conhecimento do Mundo é, normalmente, abordada em articulação com as restantes e pretende sensibilizar as crianças para a abordagem às ciências naturais, físicas e sociais, contribuindo em simultâneo para uma melhor compreensão do mundo (Lopes da Silva, et al., 2016).

A área da Expressão e Comunicação, divide-se em quatro domínios: no âmbito da Educação Física, deverão ser promovidas aprendizagens relacionadas com o domínio e controlo do corpo em movimentos de perícias e manipulações, bem como em movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, não esquecendo a promoção da cooperação em situações de jogo.

No domínio da Educação Artística, o educador de infância deverá potenciar experiências às crianças através do contacto com as artes e com a cultura

artística, desenvolvendo assim a sua criatividade e o sentido estético (Lopes da Silva, et al., 2016).

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é muito importante no contexto da educação de infância. O contacto que a criança tem com o que a rodeia, ajuda-a a adquirir e expandir o seu léxico e, conseqüentemente, a atribuir sentido ao mundo, torna-se essencial para o desenvolvimento linguístico que a criança compreenda aquilo que lhe é dito, como também tenha a possibilidade de se expressar oralmente. O educador de infância tem a responsabilidade de criar oportunidades de contacto com a leitura, bem como com diferentes tipos de livros e diferentes tipos textuais.

No domínio da Matemática, a abordagem tem de ser estimulante em relação aos números e operações, à organização e tratamento de dados, à geometria e medida, ao mesmo tempo que conserva e desenvolve o prazer e a curiosidade relacionada com a matemática (Smole, 1996).

A área do Conhecimento do Mundo é por norma explorada em articulação com as restantes, pretende sensibilizar as crianças para a abordagem às ciências naturais, físicas e sociais, contribuindo em simultâneo e para uma melhor compreensão do mundo por parte das mesmas (Lopes da Silva, et al., 2016).

Nas OCEPE é mencionado que a utilização destas áreas de conteúdo na ação do educador de infância, deve caracterizar-se por uma intencionalidade que implica uma reflexão determinada por um ciclo interativo: observar, planear, agir, avaliar (Lopes da Silva, 2016, p. 5).

Segundo Estrela (1994), a observação deve introduzir-se no plano de formação dos Educadores, compondo o primeiro e o principal meio de conhecimento. Deste modo, o tipo de observação desenvolvido ao longo do período de estágio foi participada e participante, desarmada, mas sempre naturalista, direta e indireta, segundo as definições de Estrela (1994). A orientação do observador será participante, tendo em conta que participa nas ações do observado sem deixar de mostrar o seu papel e sem perder a sua posição (Estrela, 1986). O processo de observação, poderá classificar-se de

naturalista, pois emerge da “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias habituais do seu quotidiano” (Trindade, 2007, p. 47) e também é uma observação desarmada pois o registo não acontece logo, o educador utiliza a memória para a construção desse registo, que deve ser contínuo (Estrela, 1994). Os instrumentos usados na observação foram: o diário de formação com registo diário e as planificações semanais. Para além da observação indireta, é também empregue a observação direta, porque existe interação direta com o grupo e dentro do mesmo contexto (Trindade, 2007).

Quanto mais se observa, mais capaz se está para atuar com intencionalidade educativa, porque há compreensão das necessidades, interesses e dificuldades do grupo.

A segunda etapa apresentada nas OCEPE passa pela planificação, que a par do processo de observação, faz parte da formação e ação de um educador. Segundo Ander-Egg (1989, citado por Diogo, 2010, p. 64) planificar quer dizer realizar uma previsão que introduz uma maior racionalidade e organização nas ações e atividades, analisadas anteriormente, com as quais se deseja obter alguns objetivos, tendo a noção dos recursos disponíveis. Assim, durante as planificações das intervenções educativas deve-se ter em conta um conjunto de fases, a avaliação das necessidades e prioridades, a seleção de objetivos a seleção e organização dos conteúdos, as estratégias e o plano de avaliação (Diogo, 2010, p. 65). Ao planificar estamos a “prever” o futuro, permitindo uma maior preparação para os acontecimentos, tornando-se mais fácil gerir as atividades. O educador deve, na perspetiva da formanda, refletir sobre o que poderá acontecer durante a sua intervenção, de maneira a estar preparado para os imprevistos, que possam ocorrer, no contexto educativo.

A terceira etapa diz respeito à valorização das intenções educativas, dando sempre atenção às propostas das crianças, que podem levar a situações e oportunidades que não estavam previstas.

Após a ação, o educador deve analisar e avaliar para verificar se foi uma boa escolha ou que outro caminho devia ter tomado, permitindo encontrar outros meios de forma a melhorar a ação. Este olhar crítico sobre a ação implica uma

reflexão das intenções educativas exploradas, avaliando o processo e os seus efeitos em conjunto com as crianças, no sentido de planejar as ações futuras (decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A Circular n.º 4/DGIDC/2011 do Ministério da Educação esclarece que a avaliação em educação é um “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”. Logo, o foco não deve ser o resultado final exibido pela criança, mas sim o processo vivido e experienciado valorizando, também, a autoavaliação das crianças.

2.1 A INFLUÊNCIA DOS MODELOS/PERSPETIVAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O educador, durante a prática, deve perceber os conhecimentos que vão sendo desenvolvidos e construídos, nas crianças e em si como profissional, acautelando a articulação entre a prática e a teoria (cf. Capítulo III). Um dos instrumentos que interceta esta articulação, de forma a sustentar a prática do educador, e dando apoio na intencionalidade educativa, são as perspetivas pedagógicas. Aludindo Formosinho, “o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (2007, p. 10).

Importa, mencionar os modelos que sustentaram a prática da formanda, sendo eles o modelo HighScope, a perspetiva pedagógica de Reggio Emilia e o modelo curricular da educação pré-escolar do Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes modelos fundamentam-se no construtivismo, já que o sujeito tem uma participação ativa na construção do próprio conhecimento.

De modo a dar início à reflexão acerca do currículo HighScope, inspirado nas teorias de Jean Piaget, guia-se por cinco princípios básicos, integrantes na “roda da aprendizagem”, sendo estes a aprendizagem ativa, a interação adulto-

criança, o ambiente físico/de aprendizagem, os horários e rotinas/rotina diária e, por fim, a observação da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Através da aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa, as crianças vão construindo o seu conhecimento, vivenciando experiências diretas e imediatas e delas retirando significado por intermédio da reflexão, o que as ajudará a compreender o mundo que as rodeia, promovendo um “crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). O poder da aprendizagem ativa está na iniciativa pessoal da criança, que ao seguir as suas intenções envolve-se em experiências-chave, ou seja em interações criativas e duradouras com pessoas, materiais e ideias que estimulam o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Contudo, esta depende das interações positivas adulto-criança, estando presente a importância do incentivo pelo adulto e não reforço, visto que está incorporado no comportamentalismo, e de uma abordagem de resolução de problemas, permitindo que a criança aprenda a lidar com situações diárias da sala, resolvendo autonomamente os seus problemas com o auxílio do adulto (Hohmann & Weikart, 2009, p. 7).

O ambiente de aprendizagem é organizado por áreas de atividades que possuem materiais educacionais, que criam as condições-base necessárias para uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 71). O educador começa do que as crianças já sabem para continuar com as novas aprendizagens, complexificando-as gradualmente. É nas áreas e interações que o educador proporciona, que é construída a rotina diária. Este é outro princípio da “roda da aprendizagem”, que inclui o ciclo planear-fazer-rever, e possibilita que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram.

O tempo em pequeno grupo estimula a criança a explorar e experienciar materiais novos, escolhidos pelo adulto com base nos seus interesses e necessidades. No decorrer dos tempos em grande grupo são realizadas

atividades pela iniciativa conjunta das crianças e dos adultos (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 71).

É indispensável reunir informações sobre as crianças através da observação. Avaliar supõe “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 9).

Dando continuidade à abordagem das perspetivas pedagógicas, Reggio Emilia caracteriza-se como uma “pedagogia das relações”, na qual famílias, comunidade e educadores trabalham em cooperação (Lino, 2007).

A experiência educativa deste modelo tem como ponto de partida “o trabalho em equipa com o propósito de compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses” (Lino, 2007, p. 95), sendo elementar que se realize uma escuta ativa da criança, na qual se deve ouvir e interpretar, de forma a retribuir uma resposta à criança. Desta escuta ativa surge muitas vezes o trabalho de projeto, com duração variada (dias, meses ou um ano), de modo a integrar os interesses e as necessidades que emergem diariamente (Lino, 2012; Mesquita-Pires, 2007). A colaboração é o elemento que faz a diferença no processo educativo das crianças, a aprendizagem através de partilhas de temas e discussões permitem que surjam projetos.

“No modelo pedagógico de Reggio Emilia a dimensão estética reflete-se no cuidado com o ambiente (...) Também se reflete na inclusão do atelier como espaço determinante para fomentar diversas formas de expressão (“cem linguagens”), na escuta da criança, na documentação pedagógica dos processos e produtos das experiências de aprendizagem.” (Lino, 2013, p. 116)

Conceptualiza a arte plástica como um modo de expressão, uma linguagem, a perspetiva Reggio Emilia defende que “a criança, ao usar diferentes formas de expressão gráfica, desenvolve o pensamento crítico e a criatividade e aprende a comunicar ideias e pensamentos” (Lino, 2013, p. 124). Por isso, deverão ser proporcionadas às crianças inúmeras formas de representação e exploração plástica, que posteriormente deverão ser documentadas e expostas na sala, na medida em que “documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiencias realizadas, é criar cultura” (Lino, 2013,

p. 132). A documentação e exposição das criações das crianças serve não só para funcionar como memória materializada, mas ainda ajuda a salvaguardar os direitos das crianças e providenciar informações para os pais e para o público em geral.

“A criança é feita de cem. /A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar./” (*As Cem Linguagens da Criança*, de Loris Malaguzzi). Este excerto, do poema do pedagogo e educador Loris Malaguzzi, reconhece as habilidades das crianças e resume a abordagem pedagógica presente na educação de infância de Reggio Emilia.

O Movimento da Escola Moderna (MEM), tem, também, a criança no centro da aprendizagem, contudo, assenta numa dimensão democrática, a qual pretende que o jardim-de-infância seja um local de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade (Niza, 2007, p. 127). Outro princípio deste modelo é a criação de um clima de livre expressão das crianças, vinculado pela valorização pública das suas opiniões e ideias. O educador tem de estimular e registar as produções orais, técnicas e artísticas da criança, destacando os benefícios de expor e comunicar. Torna-se, também, essencial disponibilizar o tempo lúdico da atividade exploratória dos mais variados elementos, para que surja a interrogação (Niza, 2007, p. 131), que incentive a concretização de novos projetos de pesquisa, decorrentes das necessidades e interesses das crianças e do educador.

No contexto educativo onde decorreu a PES, as crianças beneficiavam de um clima de expressão oral livre, onde as opiniões e experiências de vida eram valorizadas. Deve-se ainda salientar que eram incentivadas a descobrir e a explorar diferentes materiais.

Neste modelo o espaço, é composto por áreas básicas e deve estar organizado de forma estimulante e com sentido estético, dando relevo às produções das crianças. Nas paredes é importante que se fixem mapas de registo – como o mapa de presenças. Este modelo valoriza, ainda, as visitas ao exterior considerando ser “a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a

colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças” (Niza, 2007, p. 138). O Movimento da Escola Moderna considera a avaliação formativa parte integrante no processo de desenvolvimento da educação, que consiste na observação espontânea e recurso à análise dos instrumentos de registo, já mencionados. O recurso aos mesmos “permite uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens” (Niza, 2007, p. 140).

A perspetiva de formação democrática, particularmente em relação à participação ativa das crianças em todos os momentos do processo, bem como à resultante diferenciação pedagógica, enquanto prática de integração educativa, inspirou a mestrandia para o desenvolvimento das suas práticas (cf. capítulo III). Características deste modelo são também comuns ao 1.ºCEB, onde foram utilizadas durante a PES.

3. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O PAPEL DO PROFESSOR

O 1ºCEB, tal como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 6.º), é universal, obrigatório e gratuito, tem duração de quatro anos e as crianças ingressam neste ensino a partir dos cinco anos de idade, ou seja, crianças que completem os seis anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro, se tal for requerido pelo encarregado de educação. É de salientar que o 1º CEB deve certificar uma formação geral a todas as crianças que garanta “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (idem, artigo 7.º, alínea a).

O Ensino no 1.º CEB é globalizante, corresponde à segunda etapa da educação básica e é da responsabilidade de um professor único, embora possa ser coadjuvado nas diferentes áreas curriculares (idem, artigo 8.º, n.º 1). A coadjuvação surge numa perspetiva de trabalho colaborativo entre docentes, que tem como objetivo a melhoria e qualidade do ensino, tanto de forma a colmatar dificuldades de aprendizagem, como de desenvolver e potenciar a mesma (Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho).

A mestranda durante o estágio teve contacto com uma turma de segundo ano, por isso a matriz curricular que analisou foi a do 2.ºano, com as seguintes componentes curriculares: Português e Matemática, com uma carga horária semanal de sete horas cada uma, no mínimo, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, que apresentam uma carga horária semanal de três horas cada, no mínimo, e o Inglês duas horas, no mínimo (esta área apenas se destina a crianças que frequentam o 3.º e 4.º anos) (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, anexo I, artigo 2.º).

Para além destas áreas curriculares, existe ainda o Apoio ao Estudo, com uma hora e meia no mínimo, que tem como objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, e o reforço do apoio com prioridade nas áreas de Português e Matemática (idem); a Oferta Complementar, dispõe de uma hora na carga horária semanal, diz respeito às atividades que promovem a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (idem). Os tempos letivos a cumprir semanalmente perfazem um total que varia entre as 24,5 e as 27 horas.

Por fim, as atividades de enriquecimento curricular (AEC), que são de carácter facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado, usufruindo de uma carga horária de cinco a sete horas e meia, abordada por professores com formação especializada (Pires, 2014); a Educação Moral e Religiosa, também facultativa dispondo de uma hora semanal. (idem). Cada escola tem uma alguma autonomia pedagógica na gestão das diferentes componentes curriculares (Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

A autonomia traduz-se na gestão dos tempos a lecionar em algumas componentes curriculares, indo ao encontro dos interesses e das necessidades da comunidade escolar. Esta flexibilidade é visível, também, na organização do Apoio ao Estudo e da Oferta Complementar.

A escola é fundamental para alargar os horizontes das crianças e das suas famílias, enriquecendo os protagonistas com atividades diversas, para ilustrar este último aspeto temos o exemplo de uma atividade de enriquecimento curricular que a escola onde foi efetuada a PES dinamizava, com o apoio da Camara Municipal da Maia, com o nome Ligação da Escola com o Meio e Expressão Musical. Esta AEC promovia projetos que sensibilizavam as crianças e a comunidade educativa para a poupança de recursos e de géneros, alertando para a importância da poupança de água, uma preocupação fundamental, visando a defesa do planeta e contribuindo para a criação de uma consciência ecológica.

Tal como existe as OCEPE na educação pré-escolar, o docente no 1º CEB deve orientar-se pelos programas das componentes curriculares e pelas metas curriculares onde estão clarificados os objetivos programáticos, que têm vindo a sofrer constantes reformulações e atualizações.

O programa de Português, foi revisto e alterado entrando em vigor no ano letivo 2015/2016, segundo Despacho n.º 2109/2015 de 27 de fevereiro, que revogava o antigo programa homologado em março de 2009. Relativamente às metas curriculares de Português, estas centram-se no que o programa tem de essencial, organizando-se por níveis de escolaridade e apresentando quatro domínios no 1º CEB (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática). Para cada um dos domínios referidos são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho (Buescu, et al., 2015).

O Programa de Matemática, homologado em 2013, entrou em vigor no ano letivo de 2013-2014, agregando as respetivas metas curriculares com o intuito de construir um documento único e coerente. Este documento baseou-se em investigações recentes, adotando uma estrutura curricular sequencial,

promovendo, desta forma, uma aprendizagem mais progressiva (despacho n.º 9888-A/2013, de 17 de junho).

Apresenta três domínios de conteúdos, designadamente Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados juntamente com os respetivos conteúdos para cada ano de escolaridade (Bivar, et al., 2012; Damião & Festa, 2013).

O Programa de Estudo do Meio está em vigor desde 2004 e encontra-se organizado, por ano de escolaridade, em blocos de conteúdos (Bloco1- À descoberta de si mesmo; Bloco2- À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3- À descoberta do ambiente natural; Bloco4- À Descoberta das inter-relações entre espaços) antecedidos por um texto introdutório que realça aspetos metodológicos. Posteriormente são evidenciados os objetivos gerais e os respetivos descritores de desempenho (ME, 2004). As metas curriculares só existem unicamente para as áreas curriculares de Português e Matemática.

O Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica encontra-se em vigor, também, desde 2004 e anuncia para cada expressão os princípios orientadores que a sustentam, assim como os objetivos gerais e específicos (ME, 2004).

Os Programas de AE e de OC são estipulados pelos agrupamentos e pelas escolas, de modo a responder adequadamente ao contexto em que está inserido, mas respeitando, tal como foi referido, as bases explícitas no DL n.º 91/2013, de 10 de julho.

De referir que, apesar de cada área curricular apresentar um programa específico, podem e devem articular-se entre si. Em diversos manuais, mas particularmente no manual de Português do professor, no fim de cada unidade existia um tópico com sugestões para efetuar a ligação com outras áreas, o que revela a preocupação dos autores em relação à articulação curricular.

Promovendo a articulação dos currículos as crianças vêm os saberes como algo interligado e contextualizado, conseguindo compreender, relacionar, interligar e refletir no sentido de aprender a aprender (Lessig, 2005; Morin, 2002; Schommer, 2005).

O professor deve conhecer e compreender os variados documentos reguladores no sentido de incluir nas suas planificações, de forma estruturada e coerente os conteúdos, objetivos e competências a adquirir pelas crianças. Na planificação é necessário ter-se em consideração a pertinência e exigência da diferenciação pedagógica valorizando todos os alunos na sua individualidade sociocultural e heterogénea, bem como os que apresentam necessidades educativas especiais (Resendes & Soares, 2002).

3.1 A INFLUÊNCIA DOS MODELOS/PERSPETIVAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo das práticas desenvolvidas, a atenção e o cuidado existente em estabelecer um ambiente educativo favorável à aprendizagem ativa, foi conseguido através de um espírito de cooperação e colaboração, onde as crianças respeitam as opiniões e as dificuldades dos colegas. Neste seguimento, a aprendizagem cooperativa consiste numa metodologia na qual os alunos se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e para com o professor, tendo em vista a aquisição de conhecimentos (Lopes & Silva, 2009).

Esta estratégia foi muito importante no processo educativo enquanto promotora de um espírito de entreaajuda, entre os elementos do grupo, como se pode verificar ao longo do capítulo III. Através da mesma procurou-se obter um bom desempenho, transformando as aprendizagens em algo significativo para os alunos.

A aprendizagem dos alunos é um processo complexo e não linear, que envolve avanços e recuos, tentativas e erros, hipóteses confirmadas ou não, ao longo de todo o processo de aprendizagem (Daniels, 2003). Neste processo, a avaliação constitui um fator importante e deve ocorrer antes, durante e após a

ação da criança, sendo sempre orientada pelo princípio da justiça, da igualdade moral, da autonomia moral, da imparcialidade e da reciprocidade (Serpa, 2003).

A avaliação, explanada também no capítulo II, é a capacidade de o docente apreender o saber do educando, por meio do que ele é capaz de expressar, percebendo as suas dificuldades e auxiliando-o na transposição das barreiras, reorientando o processo de aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens é composta por três modalidades distintas: a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A primeira modalidade a ser enumerada “facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional” (DL nº 17/2016, 4 de abril, artigo 25.º).

No que concerne à avaliação formativa, esta assume como objetivo, o levantamento das dificuldades dos alunos de forma constante, de modo a intervir de forma atempada, com vista a melhorar o processo do aluno (Ferreira, 2007), isto é, “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (DL nº 17/2016, 4 de abril, artigo 25.º).

No que diz respeito à avaliação sumativa, complementa a “avaliação diagnóstica e formativa” (Pais & Monteiro, 2002, p. 27), realiza-se no final de cada período letivo e daí advém a decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo da criança (DL nº 17/2016, 4 de abril, artigo 25.º).

A avaliação das aprendizagens envolve atividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permitem ao docente confirmar se a criança adquiriu os conhecimentos. No desenrolar da prática educativa, as fichas de trabalho e de registo, as grelhas de avaliação e as fichas de consolidação realizadas eram utilizadas, intencionalmente, de forma a perceber se os objetivos tinham sido adquiridos. A avaliação assume um caráter formativo, procurando tornar o

aluno agente ativo da aprendizagem tomando consciência do que conseguiu, das dificuldades e de como poderá ultrapassá-las.

Importa realçar que a ação também se baseou em diferentes perspetivas pedagógicas, para além das enunciadas. A metodologia utilizada foi, também, a do Movimento da Escola Moderna (MEM) de que Sérgio Niza é um dos seus fundadores e líderes educacionais.” (Folque, 1999, p. 5).

O MEM define-se como um modelo pedagógico que desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma “perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (Folque, 1999, p. 5). Ou seja, na presente perspetiva a aprendizagem é realizada através da relação entre pares, onde a partilha de saberes e a entreaajuda são privilegiadas.

Neste modelo o diálogo é valorizado e a criança tem o direito de tomar as suas decisões, de fazer as suas escolhas, de resolver os seus problemas, de ser ouvido e de ser auxiliado sempre que necessita.

O mesmo assenta em valores de cooperação e solidariedade de uma vida democrática onde através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação a criança poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar os saberes, acelerando, revigorando e refletindo sobre os seus próprios conhecimentos (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). É cultivado o respeito mútuo reconhecendo as diferenças do outro, mas vendo-o como um semelhante. Esta postura coloca o diálogo como instrumento fundamental da construção de projetos cooperativos entre os diversos indivíduos.

Segundo Folque (1999), este assenta em três condições fundamentais, tais como: I) a constituição de grupo heterogéneos; II) a existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; III) proporcionar aos alunos tempo para brincar, explorar, descobrir e interagir com os pares.

A primeira condição possibilita a existência de um grupo onde se verifica a heterogeneidade geracional e cultural, garantindo o respeito pela diferença, pela interajuda e pela colaboração formativa. Na segunda trata-se de dar

oportunidade ao aluno de participar, ouvir e ser ouvido. E por último, na terceira pretende-se proporcionar ao aluno um tempo lúdico para que este possa compreender o mundo que o rodeia.

A perspetiva do MEM “propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que a serve” (Folque, 1999, p. 6).

Em linhas gerais, a prática pedagógica de um profissional educativo deve incorporar permanentemente a sua formação como elemento essencial da prática profissional, “construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (DL nº 240/01, de 30 de agosto, V – Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, ponto 1).

Assim, deverá existir uma prática que se baseia na investigação e na reflexão, partilhada e enquadrada em orientações de política educativa coerente. Torna-se então relevante realizar uma caracterização profunda da instituição de ensino onde a mestrandia realizou a sua prática pedagógica, bem como da turma onde a mesma esteve inserida.

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“As crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas.”

(Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16)

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

É fundamental para o docente o conhecimento de variantes como a instituição, o meio social, económico e cultural em que a criança está inserida. Segundo a teoria ecológica e sistémica de Brofenbrenner (Portugal, 1992), o desenvolvimento da criança é influenciado, direta e indiretamente, pelos vários sistemas que a rodeiam sendo essencial que o educador compreenda e analise a realidade da criança e os sistemas que a influenciam. Deste modo, é necessário conhecer de forma minuciosa todas as crianças para que o docente possa planificar e posteriormente desenvolver uma prática coerente tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança.

O estabelecimento onde desenvolvemos a PES era uma instituição de cariz público, que se encontra em funcionamento desde 1959. A sua localização é um fator fundamental para que, nas últimas décadas, tenha existido um rápido crescimento populacional e urbanístico, que levou a tornar-se na freguesia mais populosa do concelho da Maia, tem cerca de 27 420 habitantes (INE, 2011).

A escola integra o Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços que é composto por dez escolas. O agrupamento resulta da fusão de dois

Agrupamentos o Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços com o Agrupamento Horizontal de Triana/Santegãos, passando a ser composto por escolas situadas em dois concelhos, Maia e Gondomar, mais precisamente nas freguesias de Águas Santas, Pedrouços e Rio Tinto. Um Agrupamento Vertical envolve escolas com ciclos diferentes, podendo incluir a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. No que se refere à sua constituição, este agrupamento é constituído, tendo em conta o Decreto – Lei nº115- A/98, no ano letivo 2006 – 2007, e agrega onze escolas, a escola-sede uma escola básica do 2º e do 3º ciclo, seis escolas básicas com jardim-de-infância, duas escolas básicas do primeiro ciclo e dois jardins-de-infância.

Como forma a dar resposta aos desafios que a população coloca, o Projeto Educativo do Agrupamento tem como objetivos principais o combate ao insucesso escolar, à indisciplina e ao abandono escolar (AEP, 2014, p. 6). Compreende-se, assim, que este Agrupamento integre Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde 2006-2007, que, segundo o Ministério da Educação (despacho normativo n.º 20/2012, 3 de outubro), tem como objetivos a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos; o combate à indisciplina, ao abandono escolar precoce e ao absentismo; a promoção da articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições presentes no território educativo. Os princípios elementares do programa TEIP estão intimamente relacionados com os princípios do PEA e visam a prática de uma educação inclusiva e com qualidade.

Em forma de síntese, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços estabelece como valores subjacentes ao conceito de Educação “Rigor, Compromisso, Inovação e Cidadania”. O objetivo principal define-se pela “melhoria do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens” (AEP, 2014, p. 3) e, como estratégia para a aquisição destes resultados a “identificação dos alunos enquanto sujeitos da aprendizagem e da sua motivação/responsabilização, a par com o investimento dos professores e de outros agentes educativos” (Idem).

Estão enquadrados na dinâmica institucional determinados projetos e atividades de enriquecimento/complemento curricular (Atividade Física e Desportiva, Ligação Escola Meio, Inglês, Música e Ciência na Escola) no sentido de reforçar a articulação curricular e interdisciplinaridade na aplicação dos planos de estudo (idem).

Em relação aos recursos humanos da escola, onde decorreu a PES, além de possuir uma coordenadora, que neste momento acumula as funções de coordenadora e de professora do 2º ano, é constituída por 11 docentes distribuídos pelos vários níveis educativos, pelas várias atividades de enriquecimento curricular, apoio educativo e educação especial. No que diz respeito ao pessoal não docente, a escola conta com seis assistentes operacionais e uma assistente técnica, duas assistentes operacionais e uma assistente técnica na Educação Pré-Escolar, e os restantes quatro assistentes operacionais no 1º CEB.

O espaço da instituição é constituído por dois edifícios. O edifício principal que o 1º CEB frequenta, está organizado em dois pisos comuns. Estes espaços têm uma boa entrada de luz natural. Porém, no que se refere às condições de mobilização, este espaço tem muitas escadas em diferentes lugares, o que se pode revelar um entrave à possibilidade de virem a existir alunos com mobilidade reduzida, situação que não se verifica este ano letivo. Encontra-se dividido em duas partes que não se ligam entre si pelo interior do edifício, sendo assim, metade das salas ficam do lado direito e a outra metade do lado esquerdo do edifício.

No rés-do-chão, do lado direito do edifício, encontra-se a biblioteca da escola, e uma sala de aulas do primeiro ciclo. No piso superior existem mais duas salas de aulas. Por outro lado, do lado esquerdo do edifício, no rés-do-chão, encontra-se a sala de informática e sala de convívio dos professores e uma sala de aulas e, no primeiro piso, duas salas de aulas, tendo em conta que uma das salas está desocupada e funciona como uma sala de materiais.

Existe, ainda, um edifício de construção recente onde se situam as três salas de atividades da educação pré-escolar, o refeitório, a sala de reuniões e de

atendimento. Temos também, um pequeno edifício para a prática de atividades físicas. Relativamente ao espaço que rodeia o edifício escolar, uma grande parte deste é ao ar livre, sem nenhuma cobertura e em terra/areia batida, no entanto, na parte traseira do edifício, existem dois pátios cobertos onde se encontram, também, as casas de banho dos alunos. Juntando-se ao pequeno parque escolar, no exterior, encontra-se um campo de jogos, projeto que foi dinamizado pela associação de pais com o apoio da câmara municipal da Maia.

2. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa foi desenvolvida na sala verde, sendo o grupo, constituído por dezanove crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, em que dez crianças eram do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino. No grupo há doze crianças de quatro anos e sete com três anos.

Um ambiente com crianças de diferentes idades é muito menos competitivo do que se as idades fossem semelhantes. Aliás, este será um ambiente propício à cooperação, uma vez que as crianças mais novas veem as mais velhas como sendo capazes de as ajudar, enquanto as crianças mais velhas veem as mais novas como alguém que necessita da sua ajuda (Katz, 1995). Estas conceções das próprias crianças definem um ambiente de cooperação que traz vantagens para si próprias e para os educadores de infância.

No que respeita à equipa educativa, esta era constituída por dois elementos permanentes, a educadora cooperante e a assistente operacional, contando com dois elementos em dias específicos, como é o caso das duas mestrandas presentes quatro dias por semana. Nenhuma criança está referenciada com necessidades educativas especiais.

A rotina diária inicia-se com o momento de acolhimento, a que seguem normalmente momentos de atividade orientada, atividade espontânea, momentos no espaço exterior, almoço/lanche e higiene. Assim, contempla momentos em grande e pequeno grupo, bem como individuais. As crianças que ficam no prolongamento estão inscritas nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e permanecem na instituição acompanhadas pela assistente técnica. Embora as rotinas tivessem um horário previsto, este podia sofrer alterações, de acordo com os interesses das crianças e as atividades pontuais que pudessem surgir na escola.

Estes momentos de rotina, segundo Hohmann e Weikart (2011 p. 24) “são como marcas de pegadas num caminho em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica”. Passado o momento inicial, emocional e de primeiras interações a mestranda realizou uma observação intencional e objetiva notando que a sala de atividades era constituída por diferentes áreas de jogo sendo elas: I) área da informática; II) área do acolhimento; III) área dos jogos lúdico-pedagógicos; IV) área da biblioteca; V) área da expressão plástica; VI) área da casinha. Esta organização era similar à organização apresentada na abordagem do modelo High/Scope, uma vez que as diferentes áreas de interesse referidas se mostraram indispensáveis para a vida em grupo contendo mensagens pedagógicas quotidianas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Primeiramente, as mestrandas notaram que a sala estava com uma disposição muito confusa e pouco funcional, o que a tornava pouco organizada e apelativa. Expusemos a nossa reflexão em relação ao espaço à educadora cooperante, sugerindo, também, outra organização da sala – áreas e materiais – a nossa observação foi aceite com agrado por parte da educadora. No dia seguinte alteramos, com a cooperação da educadora a disposição da sala de atividades. As crianças manifestaram entusiasmo perante a mudança assim como alguns elementos da comunidade educativa, que enalteceram a alteração.

As áreas encontravam-se equipadas com recursos para que a criança pudesse aprender ativamente, dado que os mesmos se encontravam acessíveis e permitiam concretizar interesses e intenções das crianças. De encontro a esta organização vem a teoria de High/Scope “o conjunto de áreas de interesse bem organizadas e bem equipadas constitui a base do processo planejar-fazer-rever característico da High/Scope” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 216). Falando particularmente de cada área de jogo: a área da casa possuía uma cozinha que era constituída por um armário com banca de lavar loiça, fogão e um espaço de arrumação, assim como uma mesa com quatro cadeiras. Estes equipamentos supracitados eram em madeira sendo resistentes e seguros para a brincadeira/jogo da criança. Esta área estava equipada com acessórios de plástico como copos, talheres, fruta, legumes, alimentos variados, entre outros e tinha, ainda, um ferro de engomar assim como uma tábua de passar. Na mesma área, mas mais especificamente no quarto, existia uma cama auxiliada por uma mesa-de-cabeceira com telefone fixe, uma cómoda com gavetas, e um guarda-vestidos.

A área da casa era muito importante e frequentemente requisitada pelas crianças uma vez que, “as crianças envolvidas em atividades de exploração, imitação e “faz-de-conta” na área da casa ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 187).

Passando para a área dos jogos lúdico-pedagógicos, situada muito próxima da área da casinha, existia dois caixotes com legos grandes e pequenos, cordões para fazer enfiamentos, dois baldes com blocos de várias formas, tamanhos e cores, puzzles de diferentes tamanhos e graus de dificuldades, animais, sólidos geométricos, cubos, encaixes, entre outros jogos que as crianças utilizavam quer nas mesas, quer no chão da sala. Esta área era bastante estimulante e desafiadora.

A área da biblioteca contava com duas mesas e quatro cadeiras, uma estante com vários livros onde as crianças “observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem

histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 202). Neste grupo o interesse pela biblioteca era notório.

A área da expressão plástica permitia atividades de desenho, recorte, colagem e moldagem, utilização de plasticina e era constituída por um armário-único onde se encontram os materiais acessíveis às crianças e que lhes possibilitam a realização das atividades supramencionadas. Nesta zona decorria por norma a deslocação das crianças ao armário para ir buscar os materiais necessários para a atividade que pretendessem realizar e posterior utilização nas mesas para o efeito.

Uma regra transversal a todas as áreas era a arrumação das mesmas pelas crianças quando terminavam ou entendiam que queriam mudar de jogo. Esta arrumação permitiu à criança a compreensão do ciclo de escolha-uso-arrumação (Hohmann & Weikart, 2011).

A segurança existente em todas as áreas era notória, não contendo materiais perigosos, as esquinas eram arredondadas assim como as tomadas de eletricidade altas, para que as crianças não pudessem lá chegar, nem mesmo com cadeiras. A maioria dos materiais encontravam-se em bom estado de conservação.

Todo o espaço educativo foi organizado de forma a promover um ambiente saudável para as crianças e adultos que nele interagiam para que se sentissem bem e principalmente felizes, sendo que o conhecimento da organização do espaço permitia a autonomia da criança. Importa, ainda, salientar que a sala verde continha cinco janelas amplas que permitiam a entrada de luz natural e uma possibilitava a saída para o espaço exterior.

Embora fosse um grupo heterogéneo e demonstrasse interesses variados, as crianças apresentavam principalmente interesse em atividades lúdicas, de carácter motor e musical.

As crianças do grupo provinham de meios socioeconómicos variados, sendo que, os agregados familiares eram também bastante heterogéneos. Relativamente à caracterização das famílias das crianças foram recolhidas

informações em vários documentos que foram disponibilizados pela educadora cooperante e, a partir da sua análise, a mestranda constatou que do grupo, dezasseis crianças viviam com o pai e com a mãe e três viviam apenas com a mãe, pois os pais estavam separados. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, existe uma mãe que é analfabeta, no entanto, a maioria apresentava formação ao nível do Ensino básico, sendo, uma percentagem muito pequena de pais licenciados e só um com mestrado. As habilitações literárias dos pais permitiam perceber que o meio sociocultural familiar era médio- baixo, a médio.

A interação escola-família é fundamental na vida das crianças, pois ambos devem colaborar para o mesmo objetivo - o desenvolvimento holístico das crianças. Deste modo, torna-se essencial que interajam um com o outro, zelando pelo superior interesse da criança. No entanto, a própria instituição delimitava esta interação essencial, pois era interdita a entrada dos pais, as crianças são entregues na porta do edifício do Pré-Escolar.

Importa ainda caracterizar a interação entre os diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Relativamente à interação entre educadora e crianças bem como estagiárias e crianças foram promovidas relações de afetividade, respeito, cooperação, incentivo e motivação. A educadora escutava as crianças e incentivava a sua participação elogiando-as. Contudo, também, sabia instituir o respeito e criar um ambiente calmo na sala de atividade em situações menos positivas.

A interação entre as crianças, tanto na sala de atividade, como nos diversos espaços da escola, era baseada em relações de afetividade, cooperação e entreajuda. Normalmente ajudavam-se uns aos outros nas tarefas a realizar. Na sala trabalhavam frequentemente em pequeno e em grande grupo, partilhando diversos materiais. Por vezes, existiam conflitos entre crianças quando só existia um material ou objeto, sendo necessário, a intervenção da educadora ou das estagiárias, consciencializando e refletindo com as crianças para as suas ações.

A interação entre crianças e pessoal não docente revelava relações de respeito mútuo e afetividade e era constante durante toda a rotina diária, uma vez que também acompanhavam as suas necessidades e problemas como a educadora e as estagiárias.

3. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O grupo do 2.º ano de escolaridade com o qual foi realizada a PES, é constituído por 23 crianças, com idades entre os oito e os nove anos, sendo que, treze são do sexo feminino e dez do sexo masculino. Em relação ao agregado familiar, a grande maioria são famílias nucleares simples, que possuem um grau de habilitações literárias baixo (predominância de 2.º e 3.º CEB como formação) e as suas profissões situam-se no setor secundário e terciário.

A heterogeneidade da turma era particularizada pelos diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem, tendo a maioria uma grande dificuldade em cumprir regras e em respeitar os outros. No entanto, esse comportamento só era perceptível quando a professora cooperante não estava presente. Assinalamos que o facto de promover o diálogo para resolver conflitos pessoais e interpessoais era essencial para desenvolver uma relação positiva e proximal.

Outra característica relevante é o facto de acompanhar o grupo de alunos desde o 1º ano, sendo observável as interações de aluno-professor e professor-aluno através de um ambiente de respeito, afetividade e confiança. A gestão da turma sob esses valores foi elementar para trabalhar com o grupo, assim como a preocupação constante em adequar os conteúdos às necessidades e interesses das crianças ilustrando com a utilização de exemplos concretos e que iam ao encontro das suas realidades e experiências de vida.

A cooperação existente entre os encarregados de educação e a docente também foi outro ponto importante neste contexto, favorecendo a proximidade com a família.

Relativamente às áreas curriculares, verificou-se, através das observações diretas, que ao nível do português, existiam carências e desinteresse no domínio da leitura e da escrita, assim como na prática de uma escuta ativa (exercícios de compreensão do oral), no estudo do meio não manifestam grandes dificuldades. Na área da matemática as dificuldades são idênticas à primeira área, constatou-se que não conseguiram, ainda, interiorizar conceitos e noções simples de matemática e têm muita dificuldade na resolução de problemas. Na área de expressões artísticas e físico-motoras nomeadamente expressão plástica, os alunos revelam interesse em desenvolver atividades nesta componente, notando-se que grande parte tem uma boa motricidade fina e criatividade para as artes plásticas, como podemos verificar no capítulo III.

Torna-se importante referir que nenhuma criança tem NEE e apenas três têm acesso ao apoio educativo, mas mesmo com este apoio não conseguem transitar para o 3.º ano, pois continuam a revelar muitas dificuldades no domínio da leitura e escrita e também em todos os domínios da área da matemática.

Através do conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, conseguimos adequar as práticas e adaptar o espaço da sala de forma a potenciar esses interesses e a colmatar as necessidades, elucidados ao longo do capítulo III. No entanto, é necessário fazer uma breve descrição da organização atual: à entrada estão os cabides onde penduram os casacos e guarda-chuvas, em relação aos equipamentos informáticos a sala possui computadores (o da professora e dois Magalhães) com acesso à internet e um quadro interativo. Apesar de existir uma secretária para a professora, esta raramente foi utilizada estando ocupada com material que serve de apoio às aulas, quando estávamos na prática a professora cooperante preferia sentar-se no fundo da sala.

Outra característica, fundamental é possuir uma boa iluminação natural, pois tem três grandes janelas que permitem a entrada de luz natural, existe aquecimento elétrico, um quadro branco de caneta, armários onde são guardados vários materiais: resmas de papel, blocos de cartolina, tintas líquidas, tecidos, lãs, entre outros; comporta uma estante para os manuais escolares dos alunos e uma parede da sala é revestida por um placard onde eram expostas as produções da turma, assim como os recursos de auxílio na aprendizagem, relacionados com as várias áreas curriculares. Segundo Reggio Emília (citado por Oliveira-Formosinho, 2013), as paredes falam exteriorizando toda a aprendizagem das crianças.

O projeto de intervenção da díade, pormenorizado no capítulo 3, incidiu no ambiente educativo. Com a dinamização de uma nova área, introduzida pela díade, foi possível colocar à disposição dos alunos vários materiais didáticos, que estavam guardados, como o *tangram*, geoplanos, colar de contas, barras de *cuisenaire*, referentes à área da matemática, e livros, dicionários, enciclopédias, revistas, jornais e cartas para a criação de histórias, alusivas à área do português e do estudo do meio.

Em relação à área das expressões artísticas e físico-motoras, há instrumentos não convencionais feitos com material de desperdício e instrumentos convencionais que já existiam na sala e duas caixas com circuitos elétricos sobre instrumentos de sopro e de corda.

A professora cooperante, ajudou-nos durante todo o processo, não só através do incansável reforço positivo, como através de material (tapete, *puffs* e instrumentos) para tornar aquela área mais acolhedora (cf. Anexo.13).

A forma como as mesas da sala de aula estão organizadas pela disposição tradicional, em filas e colunas (Arends, 2008) ajuda na atenção dos alunos, mas dificulta a comunicação e o clima de cooperação entre eles (Reis, 2011). Esta disposição manteve-se, pois, a docente clarificou que assim consegue manter o contato visual com todas as crianças e permite circular pela sala facilitando o auxílio a vários alunos. Contudo, esta organização foi flexível, ao longo do

estágio ocorreram outras disposições, nomeadamente, para a realização de trabalhos em grupo ou para as aulas de expressões artísticas e físico-motoras.

De salientar que na organização dos lugares, as crianças participaram ativamente, propondo as trocas e as mudanças de lugar, que foram sendo analisadas em grande grupo, todavia, a decisão só avançava se a docente a considerasse correta.

As rotinas da sala de aula prendem-se com as horas determinadas pelo horário escolar, sendo que, a distribuição das diferentes áreas curriculares poderá ser flexível e ajustada às necessidades dos alunos. No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, estão ligadas às seguintes áreas, expressão físico-motora e expressão musical.

A turma possui um horário previsto de segunda a sexta-feira iniciando as aulas às 9.00 horas da manhã e terminando às 17.30 horas, caso frequentem as AEC.

Durante o estágio a mestranda tentou contribuir de forma efetiva e significativa para o desenvolvimento e sucesso educativo das crianças, através de práticas com recursos inovadores para o grupo como, por exemplo, a utilização da aplicação *KAHOOT!* que está descrita no capítulo 3.

Toda esta análise e caracterização da instituição de ensino, dos seus espaços e dos seus intervenientes revelou-se fundamental para assumirmos uma postura adequada ao contexto em questão, uma vez que é, essencial que o docente conheça os múltiplos meios onde o aluno se desenvolve para poder dar resposta às necessidades e interesses evidenciados. Neste sentido, foi importante adotar a metodologia de investigação-ação que será explicada de seguida.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Apesar de detentor de algum conhecimento, o educador de infância ou o professor do 1º CEB não é superior, logo deve reconhecer a necessidade de crescimento e dar continuidade à sua formação, mantendo-se em constante investigação, assumindo a liderança do seu desenvolvimento (Ponte, 1994). Deste modo, ao longo da PES foi essencial utilizar a metodologia de investigação-ação, que possibilitou o desencadeamento de uma postura reflexiva, indagatória e investigativa, que permitiu “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27).

Para realizar uma intervenção de modo fundamentado, o docente terá de recorrer a princípios e processos inerentes a esta metodologia, segundo Almeida (2001), a metodologia de investigação-ação contempla cinco fases: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

A metodologia de investigação-ação enquanto estratégia formativa, é entendida como

uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma praxis crítica permite, porque é informada e compreendida como uma ação social transformadora (Ribeiro, 2006, p. 69).

De acordo com o mencionado, a mestranda considera que o processo de observação se tornou essencial, já que, permitindo “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), possibilitou-lhe compreender o ambiente educativo, bem como as interações desenvolvidas entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A observação é o primeiro momento em qualquer processo educativo, para poder conhecer e compreender melhor cada criança e as suas especificidades conseguindo, então, planificar de acordo com as necessidades, e interesses. Assim, foram utilizados diferentes tipos de observação: participante, sistemática e armada. A observação é participada, pois desde início houve a oportunidade de participar ativamente com os grupos; é sistemática pois permite a utilização de técnicas de notação de observações e de recolha de dados; e por fim, armada pois foram utilizados instrumentos de registo das situações observadas como as grelhas de observação (cf. anexo 1), o diário de formação e registos fotográficos, indispensáveis na observação de contextos naturais, permitindo uma análise através da repetição da realidade “pura”, que mais tarde foram analisados fornecendo informações sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo (Estrela, 1994).

As observações também se realizaram de forma indireta, através da consulta e análise de documentos oficiais, pela mestrandia em cooperação com o seu par pedagógico, tais como, as planificações da educadora e professora cooperantes, registos de avaliação das crianças, horários, bem como, documentos pessoais, como por exemplo as fichas de identificação pessoal do aluno que permitiram ainda, um conhecimento mais integral de cada criança.

Depois de uma observação atenta e cuidada a metodologia de investigação considera também a planificação como sendo uma etapa intrínseca, na qual o docente planeia as suas ações, de acordo com as suas observações e reflexões. Ao planificar o docente avalia as necessidades da turma, examina as situações, determina objetivos, organiza e define os conteúdos, estabelece estratégias de ensino e, por último, as modalidades de avaliação (Diogo, 2010).

As atividades foram planificadas tendo em conta umas estruturas próprias (cf. anexo 2 e 3) e flexível que vai ao encontro das necessidades e interesses dos grupos, assim como tem em conta as orientações estipuladas pelos documentos reguladores. Em cada um dos níveis educativos, nas planificações e nos guiões de observação (cf. anexo 4) foram evidenciadas as necessidades e interesses dos grupos, os objetivos de aprendizagem e

competências/descriptores a desenvolver, a descrição da atividade e os respectivos materiais e recursos necessários, revelando ainda a rotina diária/horário de cada grupo (cf. anexo 20 e 21).

Analisado o processo de planificação, importa evidenciar que uma das principais dificuldades foi a gestão e organização do tempo pelas várias atividades, a gestão de tempo foi a dificuldade mais sentida durante todo este processo, embora atualmente, o cenário seja diferente porque existe uma maior segurança relativamente a esta particularidade. Após a planificar, o docente deve colocar em prática as atividades na fase da ação. Momento no qual se desenvolve o que foi planificado.

Por fim, a avaliação é mais uma etapa que é pressuposto realizar, onde o docente pode avaliar os resultados das suas práticas e a ele mesmo. A avaliação deve ser um processo contínuo de modo a observar e avaliar a evolução da criança e do docente (Santos et al, 2010.) E deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de recolha de informações, sempre de acordo com as características do plano de ação.

Ao longo da prática, tiveram lugar reflexões sistemáticas sobre a ação, de forma autónoma e com a comunidade educativa. A reflexão e avaliação da ação realizou-se através de reflexões individuais nos dois níveis educativos e de outros instrumentos avaliativos e reflexivos tais como narrativas reflexivas e o diário de formação nos dois níveis educativos.

Foi ainda desenvolvido todo um processo colaborativo com o par pedagógico existindo sempre um apoio mútuo e um diálogo contínuo, ajudando a mestranda na transformação da sua prática e apoiando todas as suas ações.

A reflexão pode ser compreendida como um processo onde o docente retira lições da sua prática educativa, o que correu bem e o que ainda tem de melhorar. O educador, ao refletir, dá início a um processo reflexivo que se caracteriza “(...) por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5). Como refere Moreira (2005), é preciso saber sobre o que refletir, como

refletir e para quê refletir, questionando a natureza, os conteúdos e a finalidade da reflexão.

Nesta fase destaca-se a importância do apoio entre a díade, das supervisoras institucionais, com os restantes pares pedagógicos dos centros de estágio, com a educadora e professora cooperantes, pois estas ajudaram, alertando e questionando a ação dirigindo e esclarecendo dúvidas que de outra forma iriam subsistir.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“aprender não acontece espontaneamente e, muito menos isoladamente. E ensinar (...) é antes de mais fazer alguém aprender e aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa.”

(Roldão, 1999, p. 28)

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As ações pedagógicas foram sustentadas nos referentes teóricos, explanados no capítulo I. Durante o período de estágio, o processo de observação foi direcionado, sobretudo, para o grupo de crianças, no geral, e para cada criança, em particular. A observação em contexto educativo é “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p. 57). A observação, quando bem orientada, organizada e concretizada, traduz-se em mais-valias para a formação, uma vez que permite reconhecer e identificar fenómenos, colocar problemas e verificar soluções, para posteriormente organizar e interpretar (Estrela, 1994). Recorrer à observação é fundamental para compreender/identificar os interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral.

Como é exposto no capítulo II, é, igualmente, indispensável recolher dados sobre o contexto familiar e o meio em que se insere a escola, uma vez que um educador deve ter conhecimento da realidade social e cultural do seu grupo, a

fim de perceber e poder dar resposta a determinadas atitudes e comportamentos do mesmo. Todas as crianças são diferentes e por isso foi necessário refletir antes, durante e pós ação para planejar atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da criança, de forma significativa.

A mestranda utilizou como auxílio à observação, dois instrumentos de registo o diário de formação e a máquina fotográfica. Pois, importa “captar situações de desenvolvimento que contêm informações preciosas para melhor entenderem o que se passa com as crianças” (Rosa, 1994, p. 7). As anotações efetuadas constituíram um suporte ao presente capítulo. Através destes registos, foi possível refletir sobre as práticas e interpretar as informações, atribuindo-lhes significado.

As reuniões semanais realizadas entre o par pedagógico e a educadora cooperante, destinadas às planificações para a semana seguinte, revelaram-se momentos fundamentais para o processo educativo. As reuniões assumiam-se como momentos de reflexão, troca de ideias e opiniões, com a finalidade de compor uma planificação com atividades que iam ao encontro das necessidades, ritmos e interesses da criança, “fomentando a aquisição gradual da sua autonomia na aprendizagem, de forma a que assumissem um papel mais activo e responsável” (Mamede, 2000, p. 99).

Dando relevo, à prática reflexiva importa dar ênfase aos principais momentos ocorridos durante a PES e que constituíram momentos fundamentais de formação pessoal e profissional. Neste sentido, apontam-se as narrativas individuais como instrumento indispensável, uma vez que contribuíram para momentos de reflexão posterior à ação que possibilitaram o melhoramento das práticas, através de “um processo de reconstrução do conhecimento pelo próprio sujeito e pressupõe uma competência metacognitiva e metaprática que, pela sua natureza dinâmica, se supõe em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2002, p. 23).

Outra componente que se mostrou crucial foi a supervisão, uma vez que no final havia a oportunidade de refletir sobre a atividade observada. Inicialmente, devido à falta de experiência do par pedagógico, o sentido de alerta enfrentou

várias dificuldades. Através da partilha de opiniões existiu a possibilidade de conhecer uma visão mais alargada das práticas conhecendo diferentes pontos de vista que despertaram a capacidade interpretativa e os sentidos para a recolha de informação, bem como para desenvolvimento da postura na prática.

Os tempos educativos (cuidados e pedagógicos), organizavam-se em rotinas diárias. Todos os dias, a rotina da manhã iniciava-se com a marcação das presenças, eleição do responsável do dia e abertura do quadro do tempo, por fim, o “Bom dia” estava associado a uma canção. Segundo Hohmann & Weikart (2004, p. 8) a “rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar”.

As rotinas diárias são importantes como tempos pedagógicos para aprendizagens múltiplas. No sentido de respeitar os ritmos, o bem-estar e as dinâmicas das crianças é fundamental que estas conheçam a organização do seu dia e conseqüentemente, adquiram progressivamente maior autonomia, de modo a saberem “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29)

As conversas no tapete, ligadas a esta rotina, eram muito valorizadas pela educadora cooperante, sendo um momento indispensável para falar e ouvir, promovendo o bem-estar e harmonia do grupo. As crianças discursavam sobre as suas vivências, sempre num clima de livre expressão, reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias (Niza, 2012). Niza (2012) enuncia que este momento garante a cada criança o sentimento de que o crescer é uma construção social e não uma construção individual, apenas.

Das conversas no tapete surgiam algumas atividades espontâneas que permitiam aproveitar o quotidiano e transformá-lo em aprendizagens. Como exemplo desta situação, a criança D. levou um livro a partir do qual foi possível realizar atividades como: contagens, cores, tamanhos, que foram objeto de exploração em grande grupo. Neste sentido, a educadora cooperante soube

sempre encontrar possibilidades de articulação curricular abrangendo as diferentes áreas de conteúdos.

Relativamente à dinâmica de trabalho, durante o período de observação constatou-se que a educadora cooperante realizava a maioria das atividades em pequeno grupo e/ou individualmente, tendo em conta que o grupo tem 3 e 4 anos de idade e autonomia que precisa de ser trabalhada.

Ao longo das atividades optamos por adotar o mesmo registo, a mestranda considera o trabalho em pequeno grupo mais eficaz, na medida em que, se consegue prestar atenção individualizada às crianças, outro fator favorável é não estarem umas à espera das outras, o que acaba por as aborrecer e, às vezes, até perder o interesse pelas atividades.

Na perspetiva de Hohmann & Weikart, (2004, p. 124) “(...) O tempo de pequenos grupos é importante para as crianças porque lhes abre possibilidades e opções que, de outro modo, talvez não viessem a conhecer e que podem incluir nos seus planos do tempo do trabalho.” Não negligenciando o trabalho em grande grupo, que é fundamental para o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social porque apela para “um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 37).

A participação na vida do grupo “permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40), princípios fundamentais defendidos pelo MEM.

Relativamente ao conflito entre crianças a educadora cooperante exibiu uma atitude calma e ponderada, apoiando “a negociação e resolução conjunta do problema” quando não considerava a atitude conflituosa grave, deixando as crianças resolverem por si (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Para que possam existir estes momentos democráticos, o educador de infância deve criar situações onde as crianças tenham oportunidade de falar com o restante grupo, facilitando a expressão das mesmas e fomentando o desejo de comunicar (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). No estágio que decorreu

em educação pré-escolar o diálogo com as crianças foi o alicerce de todas as atividades.

Nos restantes momentos pedagógicos, privilegiou-se a utilização de momentos de leitura de histórias enquanto dinamizadores, por serem especialmente motivadores para as crianças, e por se lhes reconhecer outras potencialidades educativas. Como é mencionado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) é importante a familiarização das crianças com o código escrito, por meio da inclusão de momentos de escrita e leitura no quotidiano do grupo, enquanto fator promotor do sucesso na posterior aprendizagem da leitura. Esta ideia é reforçada por Hohmann e Weikart, pois afirmam ser possível que “mais nenhuma outra actividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou um amigo lhe fizer” (2011, p. 546).

A literatura é a ferramenta essencial para o desenvolvimento linguístico da criança ao nível da compreensão e da expressão oral através da escuta ativa e da fala (Viana, Cruz, & Cadime, 2014)

Como já foi referido, a leitura de histórias era algo que motivava e despertava o interesse nas crianças, por isso, foi um recurso que utilizamos com frequência. A literatura para a infância, pode contribuir para o desenvolvimento emocional da criança, sendo o livro um espaço de descoberta emocional que permite a criança vivenciar inúmeras emoções, promovendo o seu desenvolvimento, a sua maturidade e as suas competências sociais. Segundo Maria João Santos (2003, p. 122 -123),

“Podemos então fazer [uma] ponte entre o desenvolvimento do pensamento e da imaginação e as histórias na medida em que o conto é uma narrativa dos valores culturais, é um espaço moralizante como tal organizador das angústias e dos medos decorrentes dos desejos mais arcaicos, pelos quais as explicações racionais não encontram eco e onde o imaginário tem o poder de promover o desenvolvimento e a maturidade. Assim, os temas abordados nos contos estão em relação com o crescimento infantil e possuem marcos que permitem à criança descobrir-se e descobrir o mundo que a rodeia.”

Os momentos de leitura, foram dinamizados não só tendo em conta o espaço em que tinham lugar, mas principalmente na forma como se apresentavam através da leitura de histórias, com o suporte dos próprios livros, ou a projeção dos mesmos, das dramatizações com recurso a fantoches ou a sombras chinesas, com o objetivo de proporcionar a exploração da expressão dramática pelas crianças. Indo ao encontro do que foi apresentado sobre a importância da leitura, o projeto da sala tinha como base a história “Os três porquinhos”.

Desde o princípio do ano letivo que, foi evidente o entusiasmo pela casa dos porquinhos, todas as crianças manifestaram interesse em ter uma na área da casinha. Para iniciar a construção foi necessário a colaboração da comunidade educativa, porque eram necessários muitos pacotes de leite e garrafas de plástico, que sem ajuda de todos seria difícil de concretizar. Quando as famílias são envolvidas nos projetos e atividades das crianças, fica valorizada a pertença a uma família e simultaneamente a ligação entre a família e o JI (Formosinho & Costa, 2011). Durante a construção da casinha foi evidente o interesse e entusiasmo das crianças pois, sempre que traziam pacotes, entregavam-nos satisfeitas e felizes por estarem a contribuir. Quando por fim, a estrutura com os pacotes ficou pronta, cobrimos com papel de cenário e todas as crianças, individualmente, pintaram espontaneamente, da cor que queriam usando esponjas (cf. anexo 6).

Outra atividade associada à história, foi a colagem de diferentes materiais, em casas individuais, como papel, palitos e lã, possibilitando a manipulação com objetos de espessura fina o que desenvolveu não só a concentração, mas a motricidade fina.

Com a construção da casinha, a sala necessitou de outra organização (cf. anexo 5), pois a disposição atual dos móveis não favorecia a circulação entre as áreas e existiam barreiras que não permitiam uma visão dilatada da sala.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) defendem “o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e

prazer. Que seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural”.

A área da casinha ficou no mesmo espaço, no entanto, colocou-se dentro da casa a cama, um armário e o balde onde colocam os bonecos e na parte exterior encontram-se os outros armários relacionados com a cozinha. Alterou-se a disposição dos móveis da área dos jogos de mesa e possibilitou a introdução do cavalete com o quadro magnético, que estava guardado e do qual as crianças não usufruíam, assim começaram a explorar diariamente as letras e números magnéticos, segundo Portugal (2012, p. 6) “o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, [bem como] o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência”.

A área dos jogos do chão, que é também a área do acolhimento, ficou sem móveis que faziam barreira à área dos jogos de mesa, deste modo, as crianças ficaram com mais espaço para explorar os jogos. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe a sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 177).

A área da expressão plástica ficou definida por uma estrutura de mesas que permitiam a ligação entre as crianças e onde podiam interagir com vários materiais, instrumentos e técnicas e, assim, expressarem ideias e sentimentos, permitindo-lhes desenvolver o que Malaguzzi (citado por Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007) designou de as “cem linguagens”.

Quanto à área da biblioteca, construíram-se fantoches e um flanelógrafo. No decorrer do projeto da casinha, existiram momentos de grande confusão porque as crianças não tinham as áreas muito definidas e o espaço que restava era pouco. No entanto, com a transformação da sala não se observou qualquer desconforto ou sentimento de estranheza. Foi visível a redução da confusão, visto que as crianças já não se dispersavam tanto, alargando o tempo de brincadeira em cada área e, por essa razão, concluiu-se que as mudanças

tiveram um impacto bastante positivo, na medida em que criaram um ambiente mais “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016).

Apesar da semelhança de idades, o grupo não é homogêneo, pelo que existe uma heterogeneidade que se reflete a vários níveis: afetivo, motricidade fina, capacidade de resolver os conflitos, desenvolvimento oral e da linguagem, raciocínio lógico matemático, participação em grande grupo, concentração, envolvimento e respeito pelas regras. Desta forma, é possível verificar que as crianças se encontram em diferentes fases de desenvolvimento e possuem diferentes inteligências múltiplas defendidas por Howard Gardner (2012).

Através da observação, a dificuldade na autorregulação dos comportamentos, atitudes e regras de convivência social, sobretudo na gestão de conflitos, respeito pelo outro e partilha de objetos foram objeto de uma reflexão. Foi crucial fomentar a exploração e desconstrução destes conceitos através de atividades e brincadeiras como a exploração de músicas, histórias e jogos a pares ou em grupo, transformando-as em oportunidades de aprendizagens significativas para cada criança e para o grupo como um todo.

O grande impulsionador para gerir alguns comportamentos é a motivação, o ponto de partida para o gosto de aprender, pois, de acordo com Neto (1996), a força motivadora de determinada estratégia resulta, desse modo, não da estratégia em si, mas da interação desta com as características individuais das crianças, nomeadamente com os seus estilos motivacionais e cognitivos.

Um dos grandes interesses evidenciados nas crianças, consistia na exploração sensorial pela manipulação de diferentes materiais, bem como a utilização de diferentes técnicas de expressão plástica. Sendo papel do educador “apoiar o desejo natural de exploração sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p. 114), as mestrandas procuraram promover atividades de carácter exploratório e sensório-motor, que lhes proporcionasse prazer e desejo de explorar (Lopes da Silva et al., 2016).

São exemplos destas atividades a exploração da digitinta (cf. Anexo 8) e da espuma de barbear (cf. anexo 7) na mesa utilizando as mãos; a colagem de

materiais com texturas, tamanhos e cores diferentes a exploração da pasta de farinha. A criança M.P. durante a exploração da espuma de barbear sentiu desconforto e receio pelo facto de ser uma textura mole, e só através do diálogo com as mestrandas e observando as outras crianças decidiu experienciar, desta forma ultrapassou a sua hesitação e participou na atividade.

Ainda que o objetivo destas atividades fosse a exploração livre dos diferentes materiais, procurou-se, durante o seu desenvolvimento, construir conhecimentos inerentes à linguagem e ao conhecimento do mundo, como a identificação e associação de cores. Através da expressão livre, para além de desenvolver a imaginação e a sensibilidade, a criança aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a forma autêntica como cada uma exprime as suas ideias, sentimentos e aspirações (Gonçalves E., 1991).

A mestranda observou que estas atividades além de corresponderem ao interesse das crianças, e simultaneamente à sua necessidade, de mexer, de tocar e de experimentar, também permitiram o desenvolvimento da motricidade fina, fundamental nestas idades.

A educadora cooperante referiu inicialmente que utilizava a música como forma de motivação, tal como as histórias. O interesse por música é comum a todas as crianças e revelou-se uma mais-valia pois “é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55)

O contato com instrumentos só era proporcionado pela educadora quando trazia a viola, o xilofone, as maracas, entre outros (cf. anexo 9). As mestrandas fizeram uns tambores não convencionais, para colocar na sala. Outro instrumento que as crianças gostavam muito eram as maracas e cada criança criou a sua.

A exploração desta atividade começou com a amostra dos materiais que cada maraca continha (açúcar, arroz, milho e caricas), depois passou-se para a demonstração dos diferentes sons das maracas, que estavam tapadas. As crianças, em grande grupo, tiveram de descobrir que material continha cada

maraca. Por fim, cada criança escolheu o som que queria para a sua maraca e foi colocado o material selecionado dentro de uma garrafa pequena, que no fim personalizaram, acompanhando uma música com o ritmo das maracas e dos tambores. O exercício musical não foi harmonioso, mas possibilitou explorar noções como alto e baixo através do corpo que acompanhava o som, por exemplo se o som fosse baixo as crianças baixavam-se, mas a intenção era a de experimentar e acima de tudo que gostassem.

A concentração, a persistência, o envolvimento e a satisfação das crianças, permitiram perceber se a atividade foi adequada, se as estratégias foram adequadas e se permitiu a construção de aprendizagens significativas (Laevers, 1993 citado por Bertram & Pascal, 2009). As maracas foram personalizadas pelas crianças.

Como já foi mencionado existia o interesse por mexer em diversas texturas/pastas, como a areia, a plasticina, entre outras, e por isso, achamos pertinente confeccionar biscoitos (cf. anexo 10). O início da atividade não correu como planejado porque era suposto as crianças acompanharem o processo de confeção o que não aconteceu, porque a assistente operacional, ao querer ajudar, acabou por fazer a massa sem a presença das crianças, se tal não tivesse acontecido estas teriam gostado ainda mais e a aprendizagem seria muito mais significativa. No entanto, manipularam a massa na mesa da cantina e com as formas variadas cortaram-na. Ao longo da atividade, estiveram sempre entusiasmadas e participativas. Terminados os biscoitos, cada criança decorou um saco com autocolantes, animados por o poderem levar para casa.

A atividade “Descobrimo as formas geométricas” foi introduzida com a história “Os três porquinhos” adaptada às formas geométricas, com os fantoches de palito. Apesar das personagens não serem as convencionais, as crianças não estranharam, pelo contrário, durante a dramatização as personagens interagiram com elas.

Através desta estratégia, pretendíamos diversificar a forma como interagiam com as personagens que já conheciam, tendo presente que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a

antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (Mata, 2008, p. 79).

Destaca-se a forte reação das crianças perante a referida dramatização, ao demonstrarem muito entusiasmo, interagindo com as personagens, interferindo na ação, de onde emergiram opiniões como “não vais conseguir comer os porquinhos” [para o lobo mau], “essa casa é de tijolo, não consegues deitar abaixo” [novamente, para o lobo mau]; este comportamento revela o envolvimento e a satisfação das crianças.

Também foi possível analisar as emoções que iam sentindo, através dos silêncios, dos “aís” que emitiam quando o lobo estava próximo dos porquinhos. Constatou-se que o recurso à estratégia mencionada constitui uma mais-valia no processo de desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Sendo evidenciadas, com base nos indicadores chave do Highscope, tais como apreciar histórias, explorar livros de imagens, participar na comunicação dar-e-receber, responder a e identificar figuras e fotografias, bem como desenvolver o jogo social (Post & Hohmann, 2011).

No fim da história houve um diálogo onde recapitulamos as formas das personagens (triângulo, quadrado e círculo), que todos souberam identificar e por fim, de que material eram feitas as casas (papel, tecido e tijolo) se era igual à história original ou se era diferente. Os fantoches com as casas de papel e de tecido estavam confeccionados com os materiais reais, o que permitiu que as crianças ao tocarem sentissem e percebessem a fragilidade dos materiais. O entendimento e a ligação dos materiais delicados utilizados iam ao encontro com os da história original na sua fragilidade, isto foi revelado através das manifestações das crianças, “esta [casa] é fofinha”, “é mole e pode partir como a palha”. Posteriormente, foi o momento de poderem manusear os fantoches dentro do fantocheiro exibindo para o grupo. Ao longo da prática foi possível verificar que, as crianças se exprimem de maneira diferente através do jogo simbólico.

Na verdade, tal como reforça Magalhães & Gomes (1974, p. 32), “ela [criança] observa a vida, capta sincreticamente algo dela e recria-a num alarde insensível da sua imaginação”. É, através deste jogo simbólico, que as crianças desenvolvem, de uma forma natural e espontânea, a sua capacidade de improvisação e criatividade, explorando as suas potencialidades comunicativas e expressivas, recorrendo quer à linguagem verbal quer não-verbal (Gomes & Rolla, 2003).

A atividade teve seguimento, através do jogo “À procura das formas geométricas”, em que cada criança lançou, à vez, o dado que continha as figuras geométricas, tendo de procurar no conjunto de objetos um que fosse semelhante à figura que saiu no dado. Por fim, tinham de colocar o objeto na figura geométrica correspondente.

O jogo desperta as crianças para construção de conhecimentos e aprendizagens a diversos níveis, não só físico e motor, mas também a nível do raciocínio e pensamento concetual, compreendendo melhor o mundo que as rodeia.

Sendo uma atividade que possuía algum grau de complexidade, porque os objetos presentes não eram regulares e existiam alguns que possuíam mais do que uma forma, todas as crianças exceto o P.T., conseguiram relacionar o objeto com a imagem. Quando lançamos o jogo, uma criança disse que era um “desafio” e de facto foi a melhor palavra para definir esta atividade.

No decorrer do jogo, à medida que uma criança terminava de jogar escolhia outra para lançar o dado, no entanto uma criança escolheu a educadora cooperante para vir lançar o dado e fazer parte da ação. Esta atitude, por parte da criança, espelha a ligação e uniformização entre os atores da ação. O tratamento de igual para igual, de membro do grupo, com a educadora é revelador da proximidade e da afetividade entre as crianças e a educadora.

Durante a atividade, houve pontos menos positivos, tal como o número de objetos que no fim limitou a escolha da criança G.C., levando-a a lançar várias vezes o dado. Contudo, a reflexão e o diálogo em tríade e com a supervisora possibilitaram a identificação desta e outras lacunas e aspetos a melhorar, bem

como de possíveis medidas a implementar, com o intuito de aumentar e enriquecer, uma vez mais, o desempenho profissional.

Ao longo do estágio as necessidades de aprendizagem identificadas, estiveram relacionadas, sobretudo, com as áreas de formação pessoal e social e de expressão e comunicação. Em relação à primeira, foi importante desenvolver competências de gestão da frustração, particularmente essenciais em situações em que, de uma forma mais ou menos explícita, existia uma componente competitiva (jogos, votações, entre outras). Como resultado, para além da dificuldade em aceitar a não escolha em primeiro lugar (à qual várias crianças reagiam com desânimo, choro), as mestrandas identificaram diversas atitudes individualistas e de desrespeito pela voz do outro, por parte de alguns elementos, bem como comportamentos reveladores de baixa autoestima e medo de falhar, no caso de outros.

Definiu-se como um dos focos de intervenção o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e de cooperação, de modo a promover atitudes de empatia e solidariedade entre pares e desenvolver a autonomia das crianças na gestão de conflitos, contribuindo para uma atmosfera afetivamente segura e promotora de uma participação equitativa de todos os elementos.

Quanto à área de expressão e comunicação, foram identificadas necessidades em duas vertentes: a motricidade fina e a expressão livre e criativa. Por um lado, era visível a dificuldade de algumas crianças ao nível da preensão em pinça, bem como em tarefas que requeriam o domínio motor dos membros superiores, como o recorte, a modelagem ou a manipulação fina de materiais.

O par pedagógico pretendeu, por um lado, melhorar a qualidade das experiências expressivas, proporcionando ao grupo a exploração de diversas técnicas de expressão plástica, tais como desenho, pintura, modelagem, colagem, etc., permitindo-lhes expressarem-se em múltiplas linguagens (Lino, 2013); por outro, proporcionar às crianças uma maior liberdade no exercício da sua criatividade, permitindo-lhes desenvolver uma capacidade que lhes é inata (Ribeiro, 2002).

Para isso, aproveitou-se todo o potencial que os espaços exteriores possuem e realizaram-se algumas atividades tanto de jogo espontâneo como orientadas, de uma forma geral, existiu a necessidade de proporcionar ao grupo a vivência de situações lúdicas. A díade conseguiu arranjar baldes, pás, entre outros objetos de praia, que as crianças utilizaram para brincar na areia, atividade que apelou à imaginação e à fantasia, elementos que estão presentes na mente da criança e se refletem no jogo simbólico, atividade que não se orienta pelos “critérios lógicos, estéticos ou utilitários dos adultos” (Ribeiro, 2002, p. 75).

O processo de formação, em educação pré-escolar, foi muito significativo, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandia. Várias foram as aprendizagens e vários foram os desafios a ultrapassar. Considera-se que, progressivamente, os mesmos foram ultrapassados, atingindo os objetivos esperados nesta formação inicial. É claro que, neste momento, encontra-se com outra segurança e idoneidade para exercer esta profissão, porém, o processo de aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, pelo que nunca se adquire todo o saber sobre o que é e como é ser educador.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como podemos verificar no capítulo II, o docente tem de tornar o seu processo profissional numa atividade investigativa com características suas, que sejam “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafetivo onde ocorre a ação pedagógica” (Cortesão & Stoer 1997, p. 11)

Ao longo da prática no contexto, houve sempre o desejo de tentar articular todas as áreas curriculares em torno de um tema comum. Esta articulação é fundamental, sobretudo no contexto da educação básica, onde se preconiza uma educação holística, na qual os saberes devem ser construídos de forma integrada e integradora. Com base nos pressupostos esclarecidos do capítulo I,

pretendia-se dar lugar ao desenvolvimento dos interesses dos alunos e assim exponenciar o seu nível de envolvimento, e conseqüentemente, de desenvolvimento.

Uma das primeiras atividades foi planificada em díade, o seu conteúdo foi sugerido pela professora cooperante que alertou para a importância do desenvolvimento de competências ligadas à produção de textos, pois grande parte da turma revela dificuldades em formular pequenas narrativas com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê e como. Foi importante realizar um *brainstorming*, esquematizado no quadro, sobre a construção de textos, lembrando os aspetos a ter em atenção durante esse momento. A participação oral dos alunos foi muito positiva, pois as ideias sugeridas foram pertinentes à temática.

A utilização de um recurso didático como os cartões com as personagens, locais, problemas e formas de iniciar textos e de acabar, foi crucial na elaboração dos textos em pequeno e grande grupo. Morrow (2001, p. 11) defende que “quando se está a melhorar a escrita dos alunos, estamos a melhorar a sua capacidade de pensar. A escrita facilita a apresentação lógica do pensamento e permite a reflexão a partir do que está escrito.”

Existiram alguns conflitos dentro de alguns grupos, relativamente às escolhas, sendo necessário criar “regras” específicas para alguns, como por exemplo, à vez um elemento do grupo ficou responsável pela escolha de uma etapa e assim terminaram os conflitos. A díade auxiliou os grupos durante a atividade, e em alguns momentos também participou a professora cooperante.

A primeira atividade individual incidiu na área do Português com os conteúdos audição e leitura, compreensão de texto e produção expressiva. No momento de pré-leitura a capa do livro estava sem título e a mestranda afirmou que encontrou a capa sem título, as crianças foram desafiadas a sugerir um novo título a partir da imagem da capa, um dos exemplos foi “Tudo ao contrário”. Ao mostrar o verdadeiro título do livro, ficaram intrigadas do porquê, pois não encontravam nenhuma relação com a imagem, foi sugerido que talvez no primeiro texto do livro estivesse a resposta ao título, porque eram

iguais. Primeiramente, responderam a algumas questões sobre o que seria um brincador, que idade tinha, se seria uma profissão, e as respostas foram diferentes pois uns achavam que podia ter 4 a 6 (a maioria) e outros optaram por dizer qualquer idade, mas foram unânimes em outras respostas dizendo que ser brincador não podia ser profissão e que um brincador brincava.

Durante o momento de leitura que foi introduzido através do áudio e sem suporte escrito, quase todos estranharam a falta do suporte escrito e por isso mesmo acabaram por se distrair durante a leitura do texto “O brincador” de Álvaro Magalhães. O pós-leitura foi realizado com um jogo de palavras que contou com a ajuda de duas crianças.

Para a produção expressiva foi necessário organizar a turma por grupos, cada um teve um envelope que continha várias palavras do texto e tiveram de construir o seu a partir das mesmas. A criatividade não foi apenas estimulada através da escrita, mas também pela ilustração da história que criaram (cf. anexo 17). Os textos realizados superaram todas as expectativas, principalmente pela imaginação.

Durante a prática educativa o uso das TIC foi constante, sempre com o objetivo de inovar as intervenções e motivar os alunos, trazendo para a sala de aula o que também os vai acompanhando nas suas casas e no quotidiano. Sendo que, “muitas crianças e jovens crescem em ambientes altamente mediados pela tecnologia [onde o computador] atrai de forma especial a atenção dos mais jovens que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas mensagens” (Sancho, 2006, p. 19).

Uma ferramenta importante de salientar, pois o interesse das crianças foi evidente, foi o Voki, programa onde é possível criar um avatar e introduzir falas para que este interaja com a turma. Esta ferramenta é muito versátil e foi utilizada para desenvolver uma aula de revisões da área do Estudo do Meio.

O avatar criado tinha como nome Patrícia. Dar um nome foi importante pois acrescenta um significado comum á personagem, permitindo uma relação de maior proximidade. Num primeiro contacto com o avatar, a curiosidade, o interesse começou a aumentar: algumas crianças não tiravam os olhos do

quadro interativo, o T. ficou muito surpreendido dizendo “ela (avatar) está a mexer os olhos”. A empatia dos alunos com este “boneco” foi tal que, quando se despediu, o D. questionou-me dizendo “quando é que a Patrícia volta?”.

A primeira atividade observada foi planificada não só para as crianças explorarem o tema dos animais, mas, também, para estimular o uso dos computadores e da Internet, como fonte de conhecimento e como ferramenta que os auxilia a procurar informação sobre qualquer conteúdo que lhes desperte curiosidade. A importância das TIC foi referida no capítulo I, tendo servido de base para a planificação que segue.

O tema dos animais foi sustentado, uma vez mais, pelos interesses que quase todos manifestam pelos mesmos. A sessão foi dividida em três atividades. Primeiramente, a atividade com o título “Eu sou investigador e já uso o computador” que iniciou com a organização da turma em grupos de pares, a maneira de como foram escolhidos foi através de sorteio. Dentro de um saco estavam os nomes dos animais da atividade e os animais que eram iguais a duas crianças originaram um par.

Durante este processo, os grupos, à vez, foram encaminhados para outra sala onde estavam os computadores e as folhas de pesquisa (cf. anexo 11). Cada par sentou-se em frente a um, o par pedagógico estava dividido pelas duas salas, uma mestranda reunia o grupo na sala e encaminhava para a sala dos computadores, sempre relembrando o que era suposto fazer. Assim que terminaram a pesquisa, foi recolhida, a imagem do animal que escolheram numa *pen*. Na sala quando a imagem do animal apareceu no quadro, cada par dirigiu-se à frente para expor à turma as características que pesquisou.

Segundo Roldão (1995), a área do Estudo do Meio tem potencialidades para operar como eixo estruturador do currículo do 1º CEB, na medida em que esta área curricular oferece um conjunto de conteúdos temáticos, que são possíveis de articular com as restantes áreas.

Na atividade de expressão plástica “O animal vou criar para poder imitar” cada par montou a máscara do animal que pesquisou (cf. anexo 12). Salienta-

se que estes trabalhos originam alguma confusão, distração e conversa, mas é um comportamento que faz parte neste tipo de proposta.

Relativamente à atividade de expressão dramática “Eu sou um animal” não houve tempo para a realizar durante o tempo estipulado, sendo concretizada depois do intervalo, no ginásio da escola. A atividade começou com as crianças muito entusiasmadas, o que até dificultou o início do jogo dramático pois não ouviam as indicações que demos. Ao adotarmos uma postura estática, as crianças foram acalmando e conseguimos avançar com o jogo. Ao som de cada animal (que pesquisaram), o par tinha de reproduzir a sua forma de locomoção e ao mesmo tempo reproduzia o seu som.

Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p. 34) “(...) ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens”. Desta forma é fundamental a adoção de uma postura crítica e reflexiva sobre a prática educativa, esta atitude é fundamental para a formação de um perfil profissional que se orienta pela filosofia da aprendizagem ao longo da vida.

Esta postura emerge então, da “recolha sistemática de informações” apoiada num método que é transversal a todo o processo de ensino e de aprendizagem, a observação (Trindade, 2007, p. 39). É um processo através do qual “podemos aprender sobre o nosso comportamento e dos outros” (Trindade, 2007, p. 39). Desta forma, as situações descritas e analisadas criticamente sustentam-se nas observações participantes, não participantes e ainda, nos diálogos entre a professora cooperante, supervisora institucional e o par pedagógico.

Ao longo da PES fomos lidando com algumas situações de indisciplina, que desestabilizavam o ambiente educativo, colocando em evidência a inexperiência. Com muita reflexão, em diáde e com o apoio da professora cooperante, fomos percebendo possíveis situações em que ocorriam.

Durante a planificação das práticas, por forma a minimizar esses comportamentos adotou-se uma postura preventiva que segundo Amado (2000, p. 9) “ trata-se de organizar as situações de aula, de gerir as atividades e

de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação e desvio”. Cabe ao professor organizar o espaço, concebendo-o como recurso promotor de experiências educativas integradas e integradoras.

Um ambiente bem pensado promove nos alunos a progressão do desenvolvimento físico, intelectual e psicológico. Arends (1995, p. 97) partilha da mesma ideia porque afirma que “a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influência o diálogo e a comunicação tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”.

A forma como as mesas estão dispostas, em fileiras, foi alvo de muita reflexão por parte da díade, que após algum tempo de estágio, questionou a professora cooperante acerca de uma possível alteração, pois a forma como estão organizadas possibilitava alguma conversa e distração por parte das crianças. Através dessa conversa, percebemos que as mesas já tinham estado com outra organização, mas que a forma como estavam agora na opinião da professora cooperante era a melhor pois conseguia que houvesse menos distração e que todos estivessem virados para o quadro. Esta organização veicula uma conceção de educação mais centrada no adulto do que na criança.

Respeitamos esta visão, de alguém que possui um conhecimento mais intrínseco do grupo, a organização das mesas nunca se alterou, exceto para as várias atividades realizadas pelas mestrandas.

Sempre que exista alteração, era realizada uma reflexão sobre os lugares, sobre as crianças, as suas características e personalidade, com o objetivo de uma organização promotora de desenvolvimento. Ao longo do relatório é visível a importância da aprendizagem cooperativa na prática. Existiram, também, algumas ocasiões onde a escolha do lugar foi feita ao acaso, através de ferramentas como a roleta virtual ou um saco com os nomes.

No entanto, é necessário criar um ambiente de democracia dentro da sala, porque como foi referido no capítulo I, o diálogo é um dos pilares da perspectiva do MEM. A professora cooperante respeita a vontade das crianças e o pedido de alguns pais em relação aos colegas de mesa, esta é uma solução

interessante, mas ao mesmo tempo, em alguns casos, coloca em causa o desenvolvimento de alguns pares que têm as mesmas dificuldades, na área do Português e na Matemática, ao separá-las poderíamos atuar na ZDP de cada uma, também patente no capítulo I.

A vontade das crianças só é contrariada se o comportamento for sistematicamente inconveniente. Posto isto, a preocupação por dinamizar atividades que promovam o trabalho em grupo e em pares, alternando os elementos que interagem, tentando criar uma relação entre todos, nem sempre correu como planeado.

A esta questão acrescenta-se uma outra problemática, que anteriormente referimos, relacionada com o comportamento da turma – a organização e gestão do trabalho, assim como no respeito pelo cumprimento de regras. Alguns grupos entusiasmavam-se com nos trabalhos, não percebendo que as suas atitudes individuais afetavam a turma inteira. Alguns alunos dão preferência a um trabalho individual, não respeitando o ritmo dos seus colegas e valorizando apenas a vertente competitiva das atividades, acabando por destabilizar o grupo. Estes comportamentos são normais, pois esta metodologia era pouco habitual para as crianças. Saber trabalhar em grupo requer tempo e “paciência ativa”.

A segunda atividade observada foi ao encontro de um conteúdo matemático – a multiplicação – que é alvo de muita insegurança pela maioria das crianças. Esta evidência teve como base as observações diretas e a partilha de ideias em tríade, dos interesses, das dificuldades e necessidades específicas de cada criança. A implementação de estratégias motivadoras foi essencial para que o grupo conseguisse estar focado e interessado.

A utilização de caixa mistério que o par pedagógico encontrou fora da sala e que ninguém sabia de quem era foi extremamente importante para o desenvolvimento da atividade, todas as crianças questionavam quem seria a pessoa que deixou a caixa, algumas crianças quiseram tentar adivinhar o conteúdo. Mencionando Amado (2000, p. 18) este momento enquadrou-se no ciclo positivo de Pollard (1989) que tem como características a aprendizagem, a

satisfação, a dignidade, a estimulação e a justiça. O ciclo positivo permite saborear o sentido da dignidade, a criança é estimulada nas suas atividades de aprendizagem, as situações criadas pelo docente são tidas como justas e os interesses e necessidades do professor também são satisfeitos.

Dar continuidade a algumas referências que foram utilizadas noutras planificações como o reaparecimento do Voki “Patrícia”, mas desta vez através de outro meio de comunicação – a carta, que foi recebido com grande entusiasmo por todas as crianças. Neste momento percebeu-se o impacto que um recurso tem na motivação e aprendizagem do grupo.

O próximo passo foi levar o grupo para a sala de estudo onde decorreu o «Jogo da Multiplicação que sobe e desce» (cf. anexo 14), como o próprio nome indica centra-se num jogo onde as crianças tinham de testar os seus conhecimentos matemáticos, em grupo. Os grupos já estavam definidos, e também vinham dentro da caixa com as regras do jogo, e depois de estarem todos reunidos colocaram os círculos que simbolizaram as cores da equipa. Os peões de cada equipa foram escolhidos através da roleta virtual. No entanto, para verificar qual era a equipa que iniciava primeiro um dos elementos do grupo lançou o dado, quando todos terminaram existiu um empate, e esta situação repetiu-se outras vezes. A professora cooperante sugeriu que somássemos os resultados e quem tivesse um número maior começaria a jogar.

Mesmo planificando e refletindo antes da ação sobre a atividade, não foi suficiente para prever este imprevisto, que agora depois de experienciar parecia tão óbvio. Após a atividade observada, as crianças quiseram jogar novamente, e já não ocorreu qualquer problema, prosseguindo autonomamente sem imprevistos.

Na planificação a mestranda clarificou que sempre que existisse incumprimento das regras a equipa ficava sem jogar nessa ronda. No entanto, quem não clarificou e não “respeitou” as regras foi a própria, que ao quebrar uma regra acabou por prejudicar indiretamente os outros elementos das equipas. Foi imaturo e tal como refere Smith & Smith (1979, citado por Amado, 2000, p. 12) as regras devem ser “claras e isentas de ambiguidade; razoáveis e

não embaraçosas ou humilhantes para os outros alunos; e ser possível fazê-las cumprir” e tal não aconteceu. Porém, satisfatoriamente, na próxima vez que jogaram, decorreu tudo sem esses incidentes, o que mostrou uma maturidade e uma autonomia da mestranda e das crianças que claramente dignifica a aprendizagem através dos erros cometidos numa primeira vez.

A utilização do jogo funciona, como uma estratégia motivadora em todas as atividades que as crianças são chamadas a intervir. Através deste a criança, involuntariamente, sente prazer na realização da atividade, atingindo os objetivos, ao mesmo tempo que estimula o pensamento, a organização dos espaços e do tempo, participando na construção da sua própria educação (Costa & Cunha, 2007). Só um grupo não conseguiu aceitar a derrota, que apesar de ser importante, assim como a vitória, sentiu-se injustiçado, frustrado, aborrecido e irrequieto, tudo características presentes no ciclo negativo de Pollard (1989, citado por Amado, 2000, p. 8).

A ajuda do par pedagógico foi muito importante, enquanto, a mestranda colaborou com os restantes grupos, este auxiliou o grupo que terminou em primeiro lugar, entregando uma folha com uma atividade que tinham de pintar de acordo com o código da cor (cf. anexo 15). Na planificação estava previsto que sempre que um dos grupos terminasse à atividade voltaria novamente à sala de aula, mas naquele momento foi importante dar continuidade à tarefa na sala de apoio, se tivessem regressado à sala, era mais difícil restabelecer a concentração.

É importante referenciar que a planificação como instrumento de orientação pode sofrer alterações no decorrer das atividades, pois é preciso respeitar e seguir o entusiasmo das crianças e evidentemente contrariar o seu inverso, equilibrando para que exista organização.

A supervisora institucional na reflexão pós-ação salientou que estas situações em que se alteram regras deve ser minimizada, para evitar frustrações e desordem. No entanto, salientou que a reflexão na ação de algumas situações foi pertinente, revelou maturidade e capacidade de adaptabilidade.

A planificação com o nome “Para a Mãe”, realizada em díade, foi desenvolvida tendo em consideração a data festiva que estava próxima o Dia da Mãe. A primeira atividade desenvolvida foi a leitura e interpretação de uma receita que está presente no conteúdo da área do Português - a compreensão de texto. Segundo Guthrie, Britten & Barker (1991, citado em Sim-Sim, 2007, p. 65) a compreensão da leitura de documentos instrucionais, como a receita, mobiliza um conjunto de processos cognitivos em que a atenção seletiva joga um papel determinante na escolha das categorias em presença, a compreensão deste tipo de textos poderia designar-se por “material da vida diária”. Foi entregue uma folha com o texto da receita incompleto e assim que leram as poucas informações perceberam que se tratava de uma receita. Esta reação quase intuitiva é claramente um manifesto ao conhecimento da estrutura inerente a este tipo de texto.

Antes de colocar a receita em prática foi necessário aclarar o conteúdo matemático dos números e operações com as noções de “dobro” e “triplo”, pois as quantidades descritas não eram suficientes. No entanto, foram as unidades como quilograma e grama, conceitos que os alunos devem relacionar no final do 2º ano (NCTM, 2007, p. 122) que despertaram grande interesse no grupo e a medição de alguns ingredientes com unidades de medida não padronizadas como a colher.

A confeção dos biscoitos, não pôde ser realizada no refeitório da escola como planeado, como surgiu esse imprevisto, a díade organizou a sala de aula de forma a poder dar continuidade à planificação. Os cuidados com a higiene não foram descurados, e todas as crianças participaram na preparação e confeção dos biscoitos com grande entusiasmo, no entanto, apesar de terem existido alguns conflitos entre as crianças, normais neste género de atividade em que há uma autonomia que possibilita confrontos na colaboração, estes foram eliminados através de acordos como “Agora é a vez do T. mexer, ficas a deitar a farinha devagarinho. Está bem?”, corroborando a opinião de Cooper & McIntyre (1996, citado em Amado, 2000, p. 16) “um poderoso instrumento de negociação para os alunos é a sua vontade de colaborar (...)”.

A última atividade desta planificação foi da área da Expressão e Educação Plástica, tinham de personalizar cada um a sua base com os marcadores de feltro que depois serviria para colocar a fotografia do dia da mãe. Parece importante evidenciar que uma iniciativa de exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribuiu para despertar a imaginação e enfatizar a criatividade das crianças, como lhes possibilitou o desenvolvimento da destreza manual. (Departamento da Educação Básica, 2004)

A arte, pela sua grandeza pedagógica, é um meio privilegiado para o desenvolvimento global do aluno e como refere Bamford (2007), os programas de educação artística de qualidade têm um impacto na criança, no ambiente de aprendizagem, de ensino e sobre a comunidade.

É importante referenciar, nesta narrativa, o impacto das provas de aferição durante as práticas. Antes de mais clarificar, que este foi o primeiro ano em que as crianças do 2º ano, realizaram as provas de Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras. Ao contrário da estrutura habitual das provas, desta vez há “guiões de tarefas” e não enunciados com perguntas.

As expressões estiveram quase sempre presentes nas planificações, no entanto, na semana anterior às provas a professora cooperante, pediu que fossem planificados dois dias de acordo com os modelos das provas de aferição disponíveis aos professores.

Na prova de expressão e educação físico-motora foi estritamente pedido que reproduzisse o circuito disponível nos modelos, pois seria o mesmo da prova. O circuito englobava três blocos Perícia e Manipulação, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos.

O programa de expressão e educação físico-motora (Departamento da Educação Básica, 2004) alerta para a importância das necessidades de desenvolvimento multilateral das crianças, fazendo uma única exigência dar continuidade e regularidade física adequada e pedagogicamente orientada.

A exploração de um poema sobre a “Formiga Vaivém” estabelece a ponte na interdisciplinaridade com as expressões e Educação Plástica e Musical, sem esquecer a área do Português com o domínio a iniciação à educação literária,

que possibilita despertar o pensamento das crianças, proporcionando o desenvolvimento do raciocínio e enriquecendo o vocabulário (melhorando a expressão oral e escrita). Segundo Sim-Sim (2007, p. 55) a leitura de poesia aumenta o gosto pela sonoridade da língua, pelo poder da linguagem e pelo uso da linguagem poética e simbólica.

A exploração da Expressão e Educação Musical é harmoniosa porque não existe uma quebra entre uma área e outra, o que permitiu continuar com a motivação intensificando-a, pois, antes não experienciaram a leitura do poema em diferentes tons de voz e diferentes expressividades, a maioria das crianças, no início, estavam com vergonha de se manifestar. Foi importante, o exemplo dado pela mestrandia, que facilitou a abertura, sem constrangimentos para o restante grupo. É de salientar que quanto mais à vontade se sentiam mais agitados ficavam, mas não existiram episódios de indisciplina, pois como estavam motivados, sempre que contava até 3 e fazia o movimento de fechar o barulho com a mão, respeitavam e esperavam pela próxima demonstração. Os conteúdos explorados nesta atividade foram a voz e o corpo. E mais uma vez, a preocupação com o ambiente educativo, levou a mudar a organização das mesas da sala de maneira a que ficasse o centro da sala livre.

A próxima etapa foi criar em grande grupo uma coreografia (cf. anexo 18) para a canção, aqui algumas crianças do sexo masculino não queriam participar, quando ouviram palavra dança retraíram-se. Contudo, depois de observarem os colegas e de participarem na sugestão dos gestos, já queriam participar, tudo começou quando uma criança que estava a ver sugeriu um gesto e a mestrandia pediu se podia mostrar para a turma, como viu que era natural conseguiu depois dançar a primeira estrofe. Na planificação é sugerido a apresentação às outras turmas da coreografia, mas como existiam crianças que não queriam, a mestrandia avançou com a outra sugestão, a gravação em vídeo.

Na parte da tarde, receberam uma folha com o passo a passo para desenhar uma formiga e quando terminaram desenharam o seu habitat, com diferentes materiais como a plasticina modelaram uma formiga ou outro amigo (animal) com plasticina. Este exercício resultou muito bem, pois o objetivo de

utilizar diferentes materiais como as lãs, os tecidos, a plasticina, foi aceite com muita dedicação por todas as crianças (cf. anexo 19).

Quando entramos na escola sentimos que era um espaço pouco atraente do ponto de vista visual e pedagógico em que dominavam as cores frias e muito envelhecido. O ambiente educativo é visto por Edwards et al.,(1999, p.157) como algo que educa a criança, o “terceiro educador”. Consideram que, para o ambiente ter o papel de educador, é necessário que seja flexível, que passe por modificações frequentes exercidas pelas crianças e pelos educadores.

O nosso projeto de intervenção foi realizado em conjunto com o outro par pedagógico, a realizar a PES na mesma instituição, conversamos sobre a transformação do espaço-escola como impulsionador de motivação para a aprendizagem das crianças. Junto das turmas do 1.º e 2.º anos refletimos com as crianças sobre o espaço-escola e as suas cores, nomeadamente da ala B que apresentava um aspeto monocromático sem qualquer estímulo para as crianças que transmitem por natureza energia em abundância e cor nos seus sorrisos.

Tendo em conta que se iniciava a estação do ano da primavera, e as turmas encontravam-se a explorar a temática, a ideia inicial para o melhoramento passava por construir um jardim com imensas flores no interior da ala B. Partindo desta ideia comum, as turmas construíram diversas flores com várias técnicas e diferentes materiais, nomeadamente, rolos de papel higiénico, caixas de cereais e papel colorido.

Durante este processo de construção, a reflexão em torno do espaço continuava, até que surgiu, por parte das mestradas, a ideia de pintar as escadas. Depois de tomada a decisão reunimos com a coordenadora da escola que validou a iniciativa. Primeiramente tivemos de obter a autorização da direção do agrupamento e uma autorização da arquiteta responsável pelo projeto. A coordenadora apoiou as mestradas incondicionalmente durante todo o processo.

Nas turmas envolvidas foram mencionadas até quatro cores pelo sistema de voto (laranja, verde, azul e amarelo). A partir deste consenso ainda reunimos

com os professores e assistentes operacionais da escola para chegar a três cores, considerando que a envolvimento da comunidade educativa no processo formativo é essencial pois a escola é de todos e para todos.

O nosso projeto de intervenção “O ambiente como espaço de influência”, incide no ambiente educativo. Primeiramente, o objetivo foi melhorar o espaço, pois acreditamos que este influencia o interesse das crianças pela escola. No entanto, acabamos por desenvolver outras temáticas incidindo sempre no ambiente educativo (cf. anexo 16).

Foram várias as atividades realizadas fora da sala de aula, aproveitando e potenciando outros locais da escola, como a sala de estudo que por ter menos mesas permitia outra dinâmica na circulação, o espaço exterior e o ginásio foram utilizados várias vezes. Ainda no que respeita ao espaço físico, a mestranda constatou que no início da PES a sala estava com uma organização muito rígida relativamente aos móveis o que carregava o espaço, não facilitando, por vezes, a circulação.

Após nova reflexão, em tríade, e tendo em consideração que não poderíamos retirar nada da sala, as mestrandas sugeriram a alteração da disposição do mobiliário. Ao ficar com mais espaço conseguimos criar dois novos espaços: num inserimos os dois computadores Magalhães, que estavam guardados em um armário, no outro espaço colocamos os materiais didáticos, instrumentos, livros, revistas e jornais ao dispor das crianças para que possam explorá-los (cf. anexo 13). A par da organização procurou-se igualmente criar um ambiente mais estimulante, promovendo a contribuição das crianças. Com alguma frequência desenvolveram-se atividades que possibilitavam a afixação das produções das crianças, como por exemplo, as atividades das produções escritas (cf. anexo 17). Segundo Arends (1995, p. 96) “muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivo”.

Concluída a fundamentação e descrição dos momentos pedagógicos e de aprendizagem em EPE e no 1.º CEB, segue-se a reflexão final onde será

analisado, com uma postura indagadora, todo o percurso de formação disponibilizado através das experiências proporcionadas na PES.

REFLEXÃO FINAL

"Não importa o tamanho dos obstáculos, mas o tamanho da motivação que temos para os superar."

(Cury, 2004, p. 101)

A presente reflexão incide sobre o contributo da prática educativa na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB para a construção de competências profissionais e pessoais, desenhando o perfil profissional docente. A ação foi orientada nos pressupostos da metodologia de investigação-ação e em instrumentos auxiliares para a realização dos processos que se desenvolveram de forma cíclica (observação, planificação, ação, reflexão e avaliação).

Seguindo esta premissa salienta-se o contexto de prática educativa como elemento basilar para o exercício do processo de investigação-ação. Ao desenvolver o mesmo, a mestranda pôde questionar-se e reformular as suas práticas para um agir mais consciente e convicto e com vista ao desenvolvimento da sua identidade profissional.

Refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito de prática educativa supervisionada nos dois níveis educacionais, a mestranda considera que se verificaram evoluções significativas ao nível da observação, tornando-se progressivamente mais focada e intencional, não só pela utilização de diversos instrumentos criados como grelhas e guiões de observação, mas igualmente pelas notas de campo e reflexões registadas nos diários de formação.

Foi notável a progressão sentida entre o estágio de Educação Pré-escolar (que foi o primeiro a se realizar) e o do 1ºCEB, em todos aspetos da prática educativa.

Na ação, apesar das suas especificidades considera-se que em ambos os estágios, foram sentidas dificuldades ao nível da gestão do tempo, nas

primeiras dinamizações verificava-se uma preocupação em cumprir com o tempo estabelecido, sendo por vezes esquecido a importância do tempo da criança, limitada pela necessidade de respeitar as planificações.

Progressivamente procurou-se ter em conta os diferentes ritmos, com uma observação atenta, de modo a potencializar experiências e aprendizagens significativas por parte das crianças. Morgado (2001, p. 60 citado por Vieira, 2010) refere que “(...) só por caminhos diferentes, com ritmos distintos e através de propostas diversificadas, os alunos conseguem aprender e construir aprendizagens idênticas”.

Desta forma, ao respeitar os ritmos, sentiu-se necessidade de adaptar as planificações, através da reflexão na ação, para atingir o principal objetivo que é a aprendizagem significativa para todas as crianças.

A observação sustentou a prática nos dois níveis de educação, sendo que numa primeira fase, na intervenção na Educação Pré-Escolar, a mestranda teve algumas dificuldades em ir para além de uma observação abrangente na tentativa de recolher o maior número de informações possíveis, obstruindo a recolha de dados concretos. Esta situação foi-se atenuando com o passar do tempo, dando lugar a um olhar mais crítico e individualizado sobre os factos e as crianças, assinalando apenas o fundamental.

Os instrumentos de observação, como as grelhas de observação e as notas de campo permitiram o aperfeiçoamento da análise da observação efetuada nos momentos de PES. A mestranda considera que de todos os instrumentos de observação referidos e utilizados as notas de campo foram as mais benéficas no melhoramento da etapa da observação, uma vez que o seu cariz menos orientado permitiu à formanda registar todos os pormenores que observava e considerava pertinentes de forma a analisá-los posteriormente.

Sendo a observação a etapa que confere mais informação acerca das crianças com as quais interage pedagogicamente, a mestranda considera que esta é a fase mais importante da metodologia de investigação-ação, pois permite ao professor e educador de infância obter um conhecimento que

permite planificar atividades e momentos de aprendizagem adequados a cada criança existente no grupo.

Todavia, é de realçar que o processo nos dois contextos se desenrolou de forma partilhada, dialogada e cooperada, promovendo momentos de verdadeiro trabalho de equipa e possibilitando a descoberta e o reconhecimento de novos conceitos como a confiança, a partilha, o respeito mútuo, a troca de ideias e de conhecimentos, assim como a reflexão sobre as diferentes visões, permitindo, assim, uma contribuição individual para uma construção coletiva (García, 2002; Silva, 2000)

O trabalho colaborativo assumiu-se fundamental em todos os momentos não só pelo apoio que a existência de um par pedagógico confere, mas, em especial, pela partilha de opiniões e orientação promovidas pelas orientadoras do contexto educativo e pelas supervisoras institucionais.

É importante referir que foi fundamental para a execução do projeto de intervenção na escola, onde decorreu a PES, a colaboração da autarquia e da direção do agrupamento, que de forma célere e participativa, contribuíram para o sucesso do mesmo.

De destacar que, ao longo do estágio, a formanda pretendeu construir práticas educativas conscientes, flexíveis e inovadoras, atendendo às necessidades e às exigências que emergiam do contexto. A escola inserida num meio social em mudança tinha como objetivos o combate ao insucesso e abandono escolar e à indisciplina, procurando ir ao encontro da comunidade, esbatendo as diferenças entre as crianças e visando a prática de uma educação inclusiva e com qualidade. Desta forma, procurou-se através da ação, reforçar atitudes e comportamentos positivos, favorecendo o espírito democrático e de pertença à instituição.

Evidencia-se, assim, mais uma vez, o processo de investigação-ação, na promoção da capacidade reflexiva e da construção de um olhar mais atento e crítico, levando a mudanças, transformações e reformas nos sistemas de ensino, tendo sempre em vista uma melhor qualidade na educação (Barroso, 2005; Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

É claro, que ao longo do tempo, a mestranda foi construindo uma atitude cada vez mais reflexiva, questionando criticamente os dados observados e as ações desenvolvidas, que transformaram e melhoraram as suas práticas ao longo do estágio. Ao refletir sobre toda a experiência desenvolvida, a interação com as crianças, originou ligações emocionais fortes, enriquecedoras e gratificantes servindo de inspiração para a aprendizagem ao longo da vida, principalmente para o futuro profissional.

É de referir que ser professora era um sonho da mestranda que já em criança organizava com os seus pares atividades ligadas à prática escolar. Escolinha de crianças, a brincar de professora e alunos. Este desejo foi concretizado quando a brincadeira de criança finalmente se tornou realidade ao se deparar com um grupo que considerou como seu.

A ligação e relação com crianças é constante e esteve sempre presente no seu quotidiano, porque os laços e o prazer de estar em contato com elas é uma evidência.

O perfil duplo que este mestrado confere foi sentido como uma mais-valia, pois permitiu, tal como referenciado no capítulo I, conhecer os dois níveis e, assim, garantir uma transição educativa saudável para o desenvolvimento da criança. Ao conhecer por dentro estas duas realidades, a criança e a sua evolução ganham um significado pleno, compreende-se de forma integral o seu crescimento.

Considerando que na PES este duplo perfil foi visível, e teve vantagens na construção e planeamento das ações, mantendo a magia típica de um educador no 1.º CEB. Nada é mais bonito e enriquecedor que observar as crianças, são seres humanos magníficos que através da sua inocência, franqueza e honestidade nos transmitem sentimentos de alegria e ternura.

No entanto, o futuro é incerto no que toca à realização profissional. É fundamental que os políticos e o país em geral valorizem a profissão docente, considerando que a educação deverá ser um reflexo de uma sociedade culta, atualizada e que privilegia os seus recursos humanos.

O investimento na educação é sempre positivo, a formação é essencial para o combate ao insucesso e ao abandono escolar, a escola deve ser por isso um local aprazível e desafiante, onde crianças e jovens alimentam os seus sonhos.

O processo de formação não termina com a aquisição do grau de mestre, uma vez que um docente investigador e reflexivo deve sustentar-se na formação ao longo da vida estimulando o contínuo enriquecimento da atuação educativa. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25).

O percurso de formação não está terminado, só está começando, o verdadeiro desafio surgirá em cada grupo, em cada criança que vamos conhecer, admirar e amar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2000). *A construção da Disciplina na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Amante, L. (2007). Infância, Escola e Novas Tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na Educação em Portugal*. Concepções e Práticas (pp. 101-123). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995; 2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Bamford, A. (2007). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. Apresentado na Conferência Nacional de Educação Artística. Porto. Acedido em 26 de julho de 2017 em <https://pt.scribd.com/document/155563423/Confere-ncia-Anne-Bamford-Portugues>.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parceria*. Lisboa, Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. (7) (pp.7-28). Educação, sociedade & culturas. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>, acessado a 30 de junho de 2017.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola;
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., GeremeK, B., & Gorham, W. (2005). *Educação - um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança - A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Trad. Dayse Batista. Artmed. Porto Alegre.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, A. (2002). *Redes e Educação: A surpreendente riqueza de um conceito*. In Conselho Nacional de Educação, Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento (pp. 55-71). Lisboa: Ministério da Educação.

- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. In *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764-5779). Universidade do Minho: Braga. Acedido a 22 de junho de 2017, disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/74217/2/100022.pdf>.
- Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). *The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School*. In J. Rodríguez, E. Bruillard & M. Horsley (Org.). *Digital Textbooks: What's new?* (pp. 275-295). Universidade de Santiago de Compostela: IARTEM.
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, n. 95, 5ª série, pp. 5-12.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2000) *Cadernos PEPT*. 16-26 e 41-43.
- García, C. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. *Educar*, 30, 27-56.
- Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola pode Ensiná-la*. (C. A. Soares, Trad.), ArtMed Editora
- Gardner, H. (2012). *Inteligências múltiplas. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gomes, Á. & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2004; 2009; 2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;
- Illich, I. (1974). *Educação sem escola*. Lisboa: Teorema.

- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa – *Cadernos pedagógicos* 34.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Lessig, L. (2005). *Meros copistas*. In M. Castells & G. Cardoso (Org.). *A sociedade em rede – Do conhecimento à acção política* (pp. 237 - 248). Lisboa: Centro Cultural de Belém, 2005.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: OliveiraFormosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas;
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Magalhães, M, & Gomes, A. (1974). *A criança e o teatro*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura
- Mamede, M. A. (2000). *A Supervisão de um Centro de Aprendizagem*. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto:

Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Moreira, M. A. L. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Universidade do Minho, Braga.

Morin, E. (2002). *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

Morrow, R.M. (2001). *Guide to Referencing*. Perth: Curtin University.

NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

Neto, A. J. (1996). *Estilos cognitivos*. Texto não publicado. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-Em Participação. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto Editora. Porto

Formosinho, J. e Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In Oliveira-Formosinho, J. e Gâmbôa, R. (org.), *O trabalho de projeto na pedagogia em participação* (pp.85-124). Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas*

- implicações metodológicas*. In J. Oliveira Formosinho (org.), S. Araújo, D.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D. M., Cruz, S. H., Andrade, F. F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oers, B. (abril/junho de 2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo*. Redescobrir Vigotsky. - *Destacável Noesis*, 77.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De facto Editores, 2014.
- Pereira, F., Carolino, A. & Lopes, A. (2007). *A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219, 2007.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-19.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. Aveiro: Universidades de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. D. S. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA
- Ribeiro, C. (2002). *Aprender a aprender: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo*. Máthesis.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora. Porto
- Roldão, M. (2007). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23, (2), 176- 180.
- Rosa, J. (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Sancho, J.& Hernández, F. (2006). *Tecnologias para Transformar a Educação*. Porto Alegre: Artmed;
- Santos, M. J. (2003). *Do conto infantil à linguagem dos afectos*. In Viana, F. Leopoldina, Martins, Marta, Coquet, Eduarda (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.
- Santos, L. et al. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Schommer, P. (2005). *Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre a Universidade e Sociedade*. Tese de doutoramento – Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, acessado a 1 julho de 2017.
- Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Porto Alegre.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Smole, K. C. (1996). *A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta..
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto. Porto Editora.
- Vieira, L. e Jesus, S. (2010). *A Relação Pedagógica e o Bem-Estar Subjectivo dos Professores*. Educação Skepsis, 1, pp. 292-325.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Interação entre aprendizado e desenvolvimento* (M. Lopez-Morillas, trad.). In M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Soubberman (org.), *A formação social da mente*. (6.ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Woolfolk, E. (1998). *Psicologia da Educação*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul LTDA.
- Zabalza, A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 237. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Diário da República nº166 Série I (Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo);

Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009. *Diário da República* n.º166/2009, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014). Projeto Educativo do Agrupamento. Porto.

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar;

Circular n.º 4/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Diário da República - I Série – A. Nº201.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República - I Série – A. Nº201.

Lei-Quadro da Educação Pré-escolar nº5/1997 de 10 de fevereiro. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário Da República — I Série nº65. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015– série I. Assembleia da República. Lisboa. 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.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, 1.ª série – N.º 240. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Determinação da introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho. Diário da República n.º 118 – 2.ª Série. Lisboa: Princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. Diário da República n.º 222 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 2109/2015 de 27 de fevereiro. Diário da República n.º 41 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 9888-A/2013, de 17 de junho. Diário da República n.º 143 – 2.ª Série. Lisboa:

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República n.º 192 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Estabelecer

condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social.

Instituto Nacional de Estatísticas (2011). Censos 2011.

NM