



Orientação

## AGRADECIMENTOS

Após esta longa caminhada que me propus realizar, é meu dever lembrar e agradecer a todas as pessoas que me acompanharam seja de uma forma mais próxima ou mais distante.

Aos meus pais, por tudo que lutaram e ultrapassaram para me dar a possibilidade de realizar este sonho e pelo apoio todo que me deram ao longo deste percurso.

À minha vizinha Ana Maria, que me acompanhou neste longo percurso e sempre me deu incentivo para eu nunca desistir e lutar pelos meus objetivos.

Às minhas amigas, em especial à Sofia, à Cátia e à Patrícia que nos momentos em que estava mais frágil estiveram lá para me dar um abraço e uma palavra de apoio.

À professora e educadora cooperante, que foram as primeiras impulsionadoras para aquisição e gosto pelo conhecimento e curiosidade de querer saber mais. À instituição que nos acolheu durante o tempo de estágio.

Às orientadoras de estágio que com a sua paciência, sabedoria, persistência e disponibilidade orientaram todo o nosso percurso de aprendizagem, através dos seus exemplos de vida, enquanto profissionais.

Quero agradecer também à minha prima Bárbara e também meu par pedagógico que me acompanha desde o primeiro dia deste percurso acadêmico. Obrigada pelas partilhas, pelo amparo, pelos conselhos, pelo aconchego e, acima de tudo, pela amizade que construímos e iremos continuar a construir.

Agradeço também às crianças por me transmitirem alegria, espírito e acima de tudo experiências ricas de aprendizagens.

Por último, quero agradecer, com todo o meu coração, a todos os que me acompanharam neste percurso, pelo apoio, pela amizade e por me encherem sempre de esperança e confiança.

## RESUMO

O presente relatório foi concretizado de acordo com o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada e apresenta o início da identidade profissional docente, assim como a formação inicial da mestrandia, uma breve descrição física das instituições e dos grupos de crianças, onde e com quem desenvolvemos a ação pedagógica, a apresentação, descrição, análise e reflexão sobre as experiências de ensino e aprendizagem, assim como a metodologia de investigação utilizada ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Para a construção do perfil de dupla docência, procurou-se escutar atentamente cada criança, compreender os seus interesses e as suas necessidades e seguir os pressupostos da metodologia investigação-ação que inclui momentos de observação, planificação, ação e reflexão, de modo a conseguir estruturar e desenvolver atividades e percursos didáticos que valorizassem e respeitassem todas as crianças e favorecessem o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com esta experiência, houve possibilidade de contactar com a realidade educacional, ou seja, saber lidar com crianças em idade Pré-Escolar e com crianças do 1.º ciclo, sendo que um dos grupos era um grupo heterogéneo. É durante o estágio que se coloca em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Pré-Escolar, Reflexão, Metodologia de Investigação, Criança

## ***ABSTRACT***

This report was carried out in accordance with the Supervised Teaching Practice Regulation and presents the professional identity of the teacher, as well as the initial training of the teacher, a brief physical description of the institutions and groups of children, where and with whom we develop the pedagogical action, the presentation, description, analysis and reflection on teaching and learning experiences, as well as the research methodology used throughout the pre-school and primary education stage. In order to construct the dual teaching profile, we sought to listen attentively to each child, to understand their interests and their needs and to follow the presuppositions of the research-action methodology that includes moments of observation, planning, action and reflection, in order to achieve structure and develop activities and didactic courses that valued and respected all children and favored their personal and professional development.

With this experience, it was possible to contact with the educational reality, that is, how to deal with pre-school children and children of the 1st cycle, and one of the groups was a heterogeneous group. It is during the internship that all the knowledge acquired during the masters course is put into practice.

**Key words:** 1st Cycle of Basic Education, Pre-School Education, Reflection, Research Methodology, Child

# Índice

<b>LISTA DE ABREVIACÕES</b>	2
<b>Introdução</b>	3
<b>Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL</b>	5
1. Conceção de educação e construção da identidade profissional docente	5
2. Perfil duplo e formação inicial docente	8
3. Perfil específico e prática docente na educação pré-escolar	12
4. Perfil específico e prática docente no 1.º ciclo do ensino básico	20
<b>CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	27
1. Caracterização do contexto sociogeográfico e instituição	27
2. Caracterização do contexto educativo em educação pré-escolar	31
3. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico	39
4. Metodologia de Investigação	44
<b>CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS</b>	49
1. Ações desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar	49
2. Ações desenvolvidas em contexto do 1.º ciclo do ensino básico	63
<b>METARREFLEXÃO</b>	79
<b>Referências Bibliográficas</b>	83
<b>Legislação Consultada</b>	92
<b>Outros documentos</b>	93

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

- 1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
- AE – Apoio ao Estudo
- AEC – Atividades Extra Curriculares
- ATL – Atividades de Tempos Livres
- DEB – Departamento de Educação Básica
- DGE – Direção-Geral da Educação
- DL – Decreto-Lei
- EPE – Educação Pré-Escolar
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- MEM – Movimento Escola Moderna
- NEE – Necessidade Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PCA – Planificação Curricular Anual
- PCE – Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola
- PCG – Projeto Curricular de Grupo
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PE – Projeto Educativo
- PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB). Este curso atribui o grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo de Ensino Básico.

A Prática Educativa Supervisionada abrange um estágio em que são colocados em prática todos os alicerces teóricos abordados ao longo do curso, servindo de articulação entre a teoria e a prática. O estágio na valência de Educação Pré-Escolar realizou-se ao longo de três meses, quatro dias por semana, com um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos. O estágio na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se durante quatro dias também por semana, com um grupo de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os 9 e os 10 anos. Estes dois estágios foram realizados na mesma instituição.

Este relatório serve para descrever o percurso formativo enquanto estagiária com duplo perfil e está dividido em três capítulos.

O capítulo I refere-se ao enquadramento teórico onde se aborda a construção da identidade profissional, o perfil geral do docente, e o perfil específico tanto do educador de infância como do professor do 1ºCEB.

O segundo capítulo refere-se à contextualização e percurso formativo da prática de ensino supervisionada, evidenciando os ambiente educativos como as caracterizações das instituições, os grupos de crianças, e a organização do espaço e do tempo, assim como a metodologia de investigação utilizada durante a PES.

Por fim, o capítulo III que se destina à descrição das atividades realizadas em ambos os contextos, assim como uma análise reflexiva desta experiência.

No capítulo I é feita uma referência à construção da identidade profissional de um docente, da formação inicial docente que se relaciona com esta fase que a mestrandia vivenciou e vivencia, assim como o perfil duplo e específico da ação docente em cada nível de educação. É de referir que é importante conhecer as características específicas de cada docente, tanto do educador de infância como do professor do 1.ºCEB. Segundo Alarcão e Tavares (2003) este

é um período marcante da formação inicial, assumindo-se como um acontecimento único e significativo na vida pessoal e profissional. Neste período, o estagiário é confrontado com inúmeros desafios, que integram novos saberes, funções, autonomia e responsabilidades, em que no processo de superação dos mesmos, o futuro docente adquire um bagagem que o pode auxiliar na sua prestação, nomeadamente, os modelos de ensino que vivenciou neste percurso, as suas crenças e valores, a sua personalidade, a sua experiência, a sua visão do ensino, a sua motivação, a sua responsabilidade e os seus conhecimentos.

Na segunda parte deste relatório está inserida a caracterização da instituição, do grupo, do espaço, as rotinas de cada contexto, bem como a metodologia de investigação adotada na PES. No decorrer dos estágios deram-nos a oportunidade de observar o modo de funcionamento de cada instituição, e de poder interagir de forma ativa com todas as pessoas envolvidas na instituição.

O último capítulo destina-se à descrição das atividades desenvolvidas em contexto tanto na EPE como no 1ºCEB. É apresentado também as dificuldades sentidas ao longo do estágio, assim como as estratégias utilizadas para enfrentar e resolver certos problemas.

Por fim, faz-se uma reflexão final onde se reflete todo o caminho percorrido na prática pedagógica desenvolvida no contexto do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, com a intenção de fazer um balanço global sobre o mesmo, assim como a apresentação dos anexos referenciados ao longo do relatório de estágio.

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

No presente capítulo aborda-se a temática relacionada com a identidade profissional docente, algumas particularidades que caracterizam o profissional de educação enquanto construtor da sua identidade profissional, assim como as perspectivas teóricas que sustentaram a aprendizagem prática. Este tema assume-se como relevante durante o estágio pedagógico, pois é neste que a mesma se constrói, através das vivências e experiências, do diálogo com os outros e da reflexão que colaboram no desenvolvimento dessa identidade pessoal e profissional, embora a identidade esteja sempre em constante mudança e formação.

Apresenta-se, ainda, a fundamentação metodológica resultante da intervenção educativa durante o estágio, suportada na metodologia de investigação-ação, onde serão abordados os aspetos relacionados com a construção da intervenção pedagógica, destacando a observação, a planificação, a ação e reflexão, a avaliação.

### **1. Conceção de educação e construção da identidade profissional docente**

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão.” Nóvoa (2000, p. 16)

A palavra educação provém de duas origens latinas “educare” (alimentar) e de educere (tirar para fora) e surge no início do século XVI. Educar então, significa passar informação intencional que promova o desenvolvimento da crianças, atitudes, valores para outro sujeito aprender esses conteúdos, ou seja, um ato com intenção sobre o ser, com o objectivo de

formá-lo e desenvolvê-lo. O conceito de educação tem vindo a evoluir ao longo dos anos (Sousa & Sarmento, 2010).

É importante mencionar que existem várias conceções de educação, mas esta deve estar organizada em torno de quatro pilares fundamentais para o investimento da criança: o primeiro é “aprender a conhecer” que implica que o tipo de aprendizagem que lhe está implícita, não se limite à aquisição de um conjunto de saberes codificados e sim ao conhecimento como meio de compreensão do mundo que nos rodeia (Delors, 1996). O segundo é “aprender a fazer” enquanto aquisição de competências que tornam a pessoa apta para enfrentar diversas situações e para trabalhar em equipa. O terceiro ponto é “aprender a viver” com os outros para promover a compreensão mútua, a realização de projetos comuns, o cativar de valores como o respeito pelo outro, a interajuda, a gestão de conflitos, a comunicação entre todos os grupos, e a criação de projetos comuns. E por fim, “aprender a ser”, que é no fundo, a soma de todas as outras aprendizagens, em que se desenvolve a personalidade, a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal do indivíduo enquanto ser individual numa sociedade heterógena. Estas quatro aprendizagens respondem às exigências de uma escola democrática e inclusiva e concebem a educação como um todo (Delors, 1996).

Podemos considerar a educação como um fenómeno social, histórico e cultural, percebe-se que a educação pode acontecer em qualquer lugar, a qualquer momento e com qualquer pessoa, pois esta é transmissiva, ou seja a educação é um processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A educação é essencialmente assente na relação da criança com o mundo físico e social. A educação refere-se ao desenvolvimento do indivíduo desde o nascimento até a sua morte. Poderemos, então, aceitar a definição de Castilheiro (1985, citado por Carvalho 2008, p. 21), em que a educação é o processo de integração pessoal na cultura, que permite projetar e realizar a vida dentro da comunidade e com espírito criativo. É um processo pessoal de construção num contexto sociocultural. Falar de educação é evocar uma instituição social.

A educação tradicional menciona que “o homem quando nasce já traz a sua essência, já nasce com a sua humanidade” (Perrenoud, 1978, p. 138). Mas não é a educação e a escola tradicional que queremos. Mas sim uma educação nova, onde a criança age, é o centro das atenções e o professor adapta-se às suas necessidades e ao seu ritmo de desenvolvimento. A escola de Montessori é um bom exemplo dos sistemas escolares que os ideais da 'educação nova' foram produzindo, pois podemos reparar num conjunto de características sobre este espírito pedagógico de inovação: a auto-educação, o professor acompanhante, os cuidados a ter com os materiais e o ambiente que rodeia a escola, a importância da natureza, os métodos activos numa relação entre escola e realidade social. Um conjunto de procedimentos que chamam a atenção e são fundamentais para a importância da infância, pondo as crianças no centro do processo educativo e devolvendo-lhes a total liberdade para aprender.

A sociedade está sempre em mudança, o que leva a uma melhor procura de conhecimento, na qual os momentos de aprendizagem estão dirigidos para o desenvolvimento do pensamento crítico. Estas mudanças na educação apresentam-se como fundamentais para a construção da identidade profissional docente, em que esta é um processo de evolução, conforme os contextos que aparecem na vida educativa. Para Marcelo (2009, p. 8), a construção da identidade profissional docente caracteriza-se como “um fenómeno relacional, cuja evolução e desenvolvimento processa-se pessoal e coletivamente ao longo de vida, entre a própria imagem profissional e a diversidade de papéis que os docentes desempenham”. Por outro lado, o docente é o principal construtor da sua identidade e esta é construída com base nas crenças que ele próprio tem sobre o papel do profissional, enquanto ator do processo educativo, assim como nos valores e objetivos que determina para orientar a sua atuação (Caldeira & Rego, 2004). Esta identidade pode ser “influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, (...), (...) as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009, p. 7).

Perante isto, é importante ter consciência destas características para que possamos exercer a profissão, uma vez que estas “se cruzam com a nossa forma de ser e de ensinar, tornando-se “quase impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal”” (Nóvoa, 1992, p. 17). O processo de construção desta identidade começa no período de formação inicial e possui como referência os saberes teóricos e práticos que se encontram no seu “quadro de referência”, assim como a um conjunto de valores, que tornam esta identidade alterável (Oliveira, 2006), Sendo assim, a identidade profissional docente reveste-se, então, na prática educativa que desenvolve e dos recursos e técnicas que usa, pelo que estas se constroem de maneira recíproca. Independentemente do contexto de educação cabe ao docente saber adaptar-se e ajustar-se a cada uma das situações e das pessoas.

## **2. Perfil duplo e formação inicial docente**

O DL nº 240/2001 destaca referenciais em comum relativamente à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, e onde podemos encontrar quatro dimensões que abrangem a ação dos docentes: a dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. É fundamental referir que este decreto também referencia a capacidade que o docente deve ter para promover o desenvolvimento das crianças através de um conjunto de práticas educativas diversificadas (DL nº 240/2001, de 30 de agosto).

Este perfil duplo permite ao professor do 1.ºCEB, associar os conhecimentos da sua prática educativa e as experiências de uma aprendizagem lúdica numa educação não formal, onde a criança se envolve com maior facilidade num contexto rico em experiências e descobertas. É de grande importância que o docente continue a ter presente esta dimensão do ensino, pois os professores devem sempre ser percecionados “como gestores de estratégias de motivação dos alunos, estratégias susceptíveis de mobilizar a sua energia, a sua autoconfiança e a sua auto-estima, indispensáveis ao gosto

de enfrentar os problemas e ao esforço de tentar resolvê-los” (Abreu, 2001, p. 289).

Do mesmo modo, este perfil duplo permite ao educador de infância obter um campo ainda mais abrangente de conhecimentos de rigor científico das diferentes áreas da educação, visto que em idade pré-escolar “as crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5).

Pretende-se formar o indivíduo desenvolvendo conhecimentos integrados, o profissional com duplo perfil terá uma perceção mais alargada de diversas estratégias e materiais a utilizar, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança. É fulcral ter pleno conhecimento e consciência da discrepância existente entre a EPE e o ensino do 1.ºCEB, pois “o início do primeiro ano de escolaridade é um marco – um sinal de que a criança entrou num novo estágio de desenvolvimento” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 419). Assim, o profissional de educação com duplo perfil, provido desta consciência, estará dotado do conjunto de conhecimentos necessários para promover uma adaptação mais equilibrada da criança aos diferentes ritmos que lhe serão exigidos num contexto promotor de confiança e conforto.

O DL nº 240/2001 também menciona que os educadores e professores do 1.ºCEB são autónomos de gerir e flexibilizar o currículo consoante as suas práticas pedagógicas. Neste sentido, existem documentos que apoiam a prática destes docentes, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e os programas curriculares que abrangem as diferentes áreas de conteúdos. Roldão (1999) defende que os docentes de educação precisam de ser possuidores de saberes teóricos para utilizá-los nas diferentes áreas uma vez que estes não atuam sozinhos, e que interligam-se nas várias áreas do saber permitindo a construção de aprendizagens articuladas e estimuladoras para a criança.

Como tal, revela-se crucial ao desenvolvimento da criança, a gestão do currículo pelo docente, uma vez que se deve realizar em torno das características, interesses e necessidades da mesma. Além de atender às

caraterísticas das crianças, a flexibilização e gestão do currículo permite também o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Neste seguimento, Ausubel (1980) defende que a articulação de saberes, promove a aprendizagem significativa, sendo que existe uma relação entre os conhecimentos prévios da criança e os novos conhecimentos, que permite que a mesma dê um significado ao que já aprendeu. O mesmo autor defende também que o contacto da criança com o mundo permite a aprendizagem de descoberta pela ação desenvolvendo-se também a aprendizagem significativa graças a experimentação e ao papel ativo do sujeito (Ausubel, 2003).

Já em relação à aprendizagem pela ação, esta demonstra que a educação deve valorizar o ser enquanto ator da construção do significado das experiências que vive dando valor ao papel ativo da criança no desenvolvimento do seu conhecimento. Esta aprendizagem encontra-se diretamente implicada e ligada com a visão construtivista da aprendizagem teorizada por Piaget (citado por Moreira & Buchweitz, 1993). A criança é o centro do processo educativo, o ser ativo e autónomo na construção da sua aprendizagem, enquanto o docente tem um papel de favorecer a criação de ambientes estimuladores e motivadores que proporcionem a aprendizagem pela ação (Coll, 2001).

Posto isto, o construtivismo centra-se na atividade do sujeito sobre os objetos onde, depois de reconhecer, encontra novas respostas para os problemas. Neste seguimento, este tipo de aprendizagens favorece a formação de uma estrutura de conceitos na mente do indivíduo, favorecendo a construção de uma rede de conhecimentos (Moreira & Buchweitz, 1993).

A mestranda no decorrer da PES baseou-se em pressupostos teóricos e metodológicos procurando sempre tê-los como referentes na sua prática. Desta forma, destaca-se o paradigma socio construtivista que destaca “a imagem da criança como construtura de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem, gera um determinado conjunto de objetivos” (Formosinho, 2013, p. 19). Neste âmbito, os docentes desempenham o papel de orientador nas aprendizagens das crianças a partir de um processo de partilha e de colaboração entre criança-criança e criança-

professor. Neste sentido, os docentes devem optar por uma abordagem centrada na criança e nas suas aprendizagens permitindo-lhes que sejam elas a levantarem hipóteses e perguntas, proporcionando-lhes desta forma, oportunidades de investigar e de partilhar ideias desenvolvendo um pensamento crítico ligado à construção das suas aprendizagens e significados (Fosnot, 1996).

Para pôr em prática todos estes conhecimentos, os docentes precisam de uma formação inicial que os ajudará no futuro enquanto educadores/professores. De acordo com Roldão (2001), a formação inicial dos docentes é entendida como um campo de estudo, onde se cruzam um conjunto de vetores, dos quais se destacam “a análise da dimensão profissionalizante estruturada em torno dos fundamentos iniciadores do desempenho da profissão” e a “construção de um percurso de desenvolvimento profissional permanente” (p. 6). A formação inicial é a base da construção da profissionalidade. Durante esta formação adquire-se os conhecimentos básicos para podermos desempenhar de forma correta a docência, mas toma-se também conhecimentos de quais as características mais importantes para poder vir a ser um docente de qualidade. Nesta fase, o futuro docente depara-se com aspetos que se relacionam com as características reais da profissão. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) evidencia que a formação inicial deve possibilitar ao docente a aquisição de métodos e técnicas científicas e pedagógicas e, ainda, uma formação pessoal e social apropriada à prática docente.

Nóvoa (1992, p. 28) acrescenta ainda que a formação tem de estar atenta às mudanças, pois “a formação não se faz antes da mudança, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”, devendo, por isso, ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos docentes. “Formar é formar-se” (Nóvoa, 2002, p. 9), pelo que as experiências de cada um nas posições que assume nos diferentes contextos e, sobretudo, a reflexão que produzem sobre essas mesmas experiências são sempre significativas e influentes na sua forma de ser professor ou educador.

Por fim, podemos concluir que a formação inicial dos professores é a génese do profissionalismo docente, como tal deve estar sempre aberta a aperfeiçoamentos.

### **3. Perfil específico e prática docente na Educação Pré-Escolar**

“A educação de infância não é apenas um bem social e educativo. É também um bem cultural. Porque a cultura pressupõe aprender ao longo da vida, requer curiosidade intelectual e capacidade de resolução de problemas, implica a usufruição estética inscrita no quotidiano, exige a radicalidade de uma postura ética.” (Vasconcelos, 2000, p. 22)

Nóvoa (1991, p. 68) defende que a docência é uma “profissão científica e socialmente dignificada”, passando esta reivindicação por uma “atitude de rigor” e “competência”, verificáveis nos docentes. Segundo Margalha (2009), a designação de educador de infância só veio a ser formalizada após o 25 de Abril de 1974 porque até então, durante o Estado Novo, o género masculino esteve impedido de desenvolver actividades profissionais consideradas tipicamente femininas. Contudo foi apenas em 2001, após a promulgação do Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto que os educadores de infância passaram a ser considerados “docentes”, a par dos professores do ensino básico e secundário. Os educadores de infância diferenciam-se, no entanto, por serem “gestores do currículo” Ludovico (2007, cit. por Margalha, 2009, p. 19), o que não acontece nos outros níveis de docência. Desse modo, para a sua implementação devem mobilizar as seguintes acções: observar o quadro de lei da educação pré-escolar na sua intencionalidade educativa; organizar o ambiente educativo (grupo, tempo, espaço, materiais, dinâmicas de interacção com os agentes educativos); promover actividades tendo por base as áreas de conteúdo e seus domínios; ajudar a construir saberes com base no que a criança já sabe (continuidade educativa); e reflectir sobre as práticas e adequá-las às especificidades das crianças.

As OCEPE republicadas em 2016 são a fonte de orientações pedagógicas para o desempenho dos educadores de infância. Estas orientações assentam nos seguintes fundamentos: “ligação de desenvolvimento e aprendizagem; a criança é o sujeito do processo educativo; abordagem do saber numa perspetiva interdisciplinar; diferenciação pedagógica em harmonia com o grupo de crianças e com as necessidades específicas das crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 14).

Porém outros factores têm sido apresentados, por alguns investigadores, no sentido de distinguir a especificidade da profissão dos educadores de infância. Os educadores distinguem-se dos outros docentes, na medida em que apresentam um “saber estar” e “saber ser” específicos da profissão (Correia, 2007; Oliveira-Formosinho, 2000; Sarmiento, 1999; Vasconcelos, 2004). Neste sentido, Formosinho (1998, citado por Correia, 2007) destaca, como especificidades deste grupo profissional: i) o público-alvo com que o educador trabalha (a criança aprende de forma holística e o seu atendimento atende a necessidades específicas); ii) o contexto de trabalho (como factor que influencia o bem-estar); iii) as características do processo e das tarefas dos educadores que distinguem-se pela sua amplitude e singularidade, pela dupla função que se lhes impõe (educativa e assistencial) e pela importância dada às relações estabelecidas com crianças, famílias e outros profissionais; iv) as características do educador de infância construídas historicamente e associadas a um saber prático.

No que diz respeito ao currículo na educação pré-escolar é visto com um conjunto de ações desenvolvidas no sentido de impulsionar a aprendizagem das crianças. Este é construído tendo em conta um determinado grupo de crianças, consideradas seres competentes e autónomos, o contexto sociocultural e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. De acordo com o DL nº 241/2001, conceção e desenvolvimento curricular, o educador é o principal responsável pela construção do currículo, pois ele “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas

(ME/DEB, 2001). A concepção e o desenvolvimento do currículo é um fator que o educador deve ser capaz de gerir em função do grupo de crianças pelo qual é responsável, procurando sempre planificar as suas intervenções e organizar o ambiente educativo para que seja possível proporcionar o máximo de aprendizagens ao grupo de crianças.

Contudo, para que o educador possa agir em função do seu grupo é necessário que este observe as crianças sistematicamente para as conhecer e, assim, planificar as suas intervenções de acordo com as suas características específicas. De igual modo, a planificação deve ser flexível, de maneira a poder ser modificada e melhorada sempre que necessário, até por sugestões que as próprias crianças possam vir a dar, dada a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o educador promove o desenvolvimento curricular apelando à participação dos diferentes intervenientes do processo educativo das crianças e perspetivando uma intervenção educativa de qualidade contextualizada.

Tendo em conta o perfil específico de desempenho do educador de infância são várias as competências que o educador deve procurar atingir ao longo das suas práticas. Nos termos do DL n.º241/2001 de 30 de agosto, o educador de EPE deve desempenhar a sua função profissional seguindo um perfil específico. Assim, para que um indivíduo seja considerado educador de infância deve-lhe ser aprovado um diploma próprio, com as qualificações profissionais de docente. O mesmo DL menciona que para além do educador de infância desempenhar funções de ensino e aprendizagem também tem a capacidade de desenvolver outras funções educativas como por exemplo a educação de crianças com idade inferior aos 3 anos de idade, constatando deste modo que o educador poderá ser responsável pela educação de crianças entre os 0 e os 5 anos de idade. O perfil do educador também tem a competência de elaborar um currículo onde são apresentadas as várias atividades e projetos que têm por base construir aprendizagens integradas. (DL n.º241/2001) Mas, para que um currículo seja bem desenvolvido é importante que o educador siga seis etapas interligadas, definidas pelas OCEPE, sendo elas a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a

comunicação e a articulação (Lopes da Silva et al, 2016). De seguida, será explicado cada uma das etapas referidas, e no capítulo II será aprofundado essas mesmas etapas no ponto da metodologia de investigação.

Assim sendo, o educador numa fase inicial, ou seja, quando está pela primeira vez com um grupo de crianças pequenas, é importante que conheça as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades, de cada elemento, em particular, como de todo grupo, em geral. Este conhecimento é alcançado através da realização de uma observação participativa e atenta do educador junto do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Após ter realizado a observação, o educador passará para a etapa seguinte, ou seja, para a planificação das atividades, tendo sempre em conta os aspetos observados como também sobre o que sabe do grupo, de cada criança, do contexto familiar e social que está integrada. (Lopes da Silva et al., 2016).

Contudo, o educador deve planificar a sua intervenção de uma forma flexível, não deixando de lado os dados observados, bem como as propostas das crianças, as temáticas e situações educativas que eventualmente possam surgir. Por sua vez, as atividades planeadas pelo educador devem ser transversais de forma a abrangerem os vários domínios de aprendizagem da EPE (DL n.º 241/2001). Mas, para que as atividades possam ser vividas de uma forma mais intensa é necessário que o educador organize espaços, ambientes, materiais estimulantes e diversificados, bem como condições em que as crianças possam estar em segurança (Lopes da Silva et al., 2016).

Depois de estar tudo planeado é o momento de passar à ação, à terceira etapa, em que as atividades planificadas são concretizadas, através da participação e da cooperação das próprias crianças, dos pais e da comunidade. Já a quarta etapa, diz respeito à avaliação, que corresponde à tomada de consciência de eventuais necessidades, competências e habilidades das crianças que ainda não são conhecidas. Após ter avaliado as atividades é pertinente que o educador comunique com os assistentes operacionais ou com os próprios pais sobre como decorreram as atividades, para que exista uma troca de opiniões, com o intuito de aperfeiçoarem ou manterem as estratégias já definidas (Lopes da Silva et al., 2016).

A última etapa corresponde à articulação, que segundo o autor supramencionado, o educador deve promover a continuidade educativa, através da realização de diálogos com os pais, de cada criança, aquando da entrada da mesma na instituição educativa, com a finalidade de ficar a conhecê-las melhor. No entanto, quando as crianças estão prestes a transitar para o 1º ciclo, o educador juntamente com os professores do 1º ciclo e com os próprios pais devem proporcionar condições para que cada criança possa desenvolver uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, ou seja, no 1º ciclo (Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda sobre o currículo, o educador deverá organizá-lo tendo em vista dois âmbitos, sendo o primeiro referente à expressão e comunicação e o segundo ao conhecimento do mundo (DL n.º241/2001). Por sua vez, as OCEPE apresentam três áreas de conteúdo que ajudam o educador a planear melhor as suas atividades.

A área desenvolvimento pessoal e social que aborda a forma como a criança constrói a sua identidade, afetividade e relacionamento com os outros. Esta área, de uma forma geral, corresponde à aprendizagem e desenvolvimento de espírito crítico, a reflexão dos valores cívicos, morais, espirituais, componentes importantes para a intervenção no meio sociocultural. Assim, podemos referir que o “desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Quanto à área do conhecimento do mundo aproxima-se dos conteúdos do estudo do meio que acontece no 1.º CEB, ou seja, o conhecimento e a ligação com o contexto social, físico e cultural envolvente, dando resposta às questões e curiosidades propostas pelas crianças. O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de aprender: “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

A área de expressão e comunicação integra vários domínios que estão estreitamente relacionados porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos e linguagens que são meios de relação com os outros, de recolha do mundo interior e do mundo que rodeia a criança. Esta área integra vários domínios: as expressões - a expressão motora, a expressão plástica, a expressão musical, a expressão dramática, a linguagem oral e abordagem à escrita e a matemática.

As crianças em idade pré-escolar utilizam o imaginário para melhor compreenderem situações da vida real. Daí a importância de realizar situações de natureza educativa que reflitam aspetos destes dois universos (real e imaginário) e que forneçam alicerces que permitam ampliar e desafiar a imaginação e criatividade das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

De seguida, é importante realizar uma abordagem aos modelos curriculares inerentes à Educação Pré-Escolar que mais foram postos em prática na PES, dado que é fundamental o educador de infância conhecer a sua existência e as especificidades de cada um e saber adequá-los ao grupo de crianças e ao meio em que está inserido o seu contexto educativo. Para que o educador de infância tenha uma boa prática deve apoiar-se nos modelos curriculares que fundamentam a EPE. Assim, é fundamental mencionar os cinco modelos pedagógicos que serão abordados: o modelo pedagógico *High/Scope*; o modelo de *Reggio Emilia*, o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), a Metodologia de Trabalho de Projeto e o modelo de Maria Montessori.

A abordagem pedagógica *High/Scope* foi iniciada na década de 1960 por David Weikart. Weikart tinha trabalhado como psicólogo com crianças com necessidades educativas especiais e a sua experiência motivou-o para desenvolver um programa de EPE que preparasse as crianças para o início da escola. Neste modelo, a aprendizagem faz-se através da ação da criança. A criança aprende fazendo. As atividades de jogo espontâneo desenvolvem-se num ambiente organizado por áreas, onde as crianças podem fazer a sua escolha consoante o interesse (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, a abordagem High-Scope considera as crianças como “agentes ativos que

constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22).

O modelo *Reggio Emilia* surge após a 2ª guerra mundial, em 1945, onde os cidadãos se juntaram para construir uma escola para crianças pequenas. Este modelo considera que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo. Ela é capaz de construir de forma autónoma significados através da experiência da vida quotidiana (Malaguzzi (1993), citado por Oliveira-Formosinho (2007)). Procura-se assim promover as interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo. Segundo Malaguzzi (1998), este sistema educativo envolve formas de estar e trabalhar em conjunto o que permite intensificar “as relações entre todos os implicados – as crianças, as educadoras e os pais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 100).

Ligado à abordagem socio construtivista encontra-se a metodologia de trabalho de projeto que pode ser desenvolvida nos diferentes níveis educativos. O seu desencadeamento pode partir de motivações concretas, associadas à realidade e pressupõe um plano de ação construído pelas crianças com a educadora, que coordena. Assente num plano flexível e aberto, tendo como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

Nesta pedagogia de projeto, a criança deve assumir uma atitude e postura investigativa e dirigir o desenrolar do projeto. O mais importante neste projeto é o processo pelo qual as crianças passam. É fundamental que cada criança participe e cresça num contexto de investigação e experimentação em grupo. O papel do educador neste processo é conseguir que cada criança participe e cresça individualmente. Sendo assim, o educador tem um papel ativo no processo, mas deve ter sempre o cuidado para que a sua intervenção não modifique o que as crianças estão a fazer (Oliveira-Formosinho, 2007).

No que diz respeito ao MEM (Movimento da Escola Moderna), as principais finalidades deste modelo é a autoformação cooperada dos membros que partilham e refletem sobre as suas práticas pedagógicas, que procura a

construção de propostas pedagógicas no quotidiano dos e com os alunos. A abordagem do MEM também foi desenvolvida e colocada em prática ao nível da EPE, com a integração de diferentes faixas etárias, procurando-se assegurar a heterogeneidade entre gerações (Maia, 2008).

Por último, o modelo pedagógico de Montessori que foi criado pela médica Maria Montessori que se interessou pela educação das crianças. Após várias pesquisas e trabalhos com crianças, esta decidiu pôr em prática o seu trabalho e iniciou a sua abordagem curricular quando construiu a primeira escola, designada “*Casa dei Bambini*”, em Roma.

Tal como Froebel, Montessori acreditava que o desenvolvimento da criança acontecia naturalmente e achava que o conhecimento se baseava nas percepções que a criança tinha do mundo. Montessori respeitava bastante as crianças pois considerava que elas tinham a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2007).

O currículo Montessori, beneficia a prática de uma pedagogia centrada na educação dos sentidos (sensorial). Ao longo do tempo, em que as crianças avançavam nos vários estádios de desenvolvimento, o professor preparava o meio para que a criança pudesse procurar novas experiências que sustentassem este desenvolvimento. O programa educativo começava com vários materiais que apelavam aos sentidos da criança. As crianças tinham toda a liberdade para escolher o material que pretendiam para a aprendizagem e podiam usá-lo o tempo de quisessem, de forma correta (Oliveira-Formosinho, 2007).

Em suma, torna-se imprescindível que o educador procure adotar o modelo ou abordagem curricular com o qual se sinta bem e que reflita a sua prática, bem como apoie da forma mais adequada as características do contexto educativo e do próprio grupo de crianças tendo em conta as suas necessidades e interesses. De seguida, serão especificados os fundamentos teóricos e legais que apoiam a prática do docente do 1.º CEB.

## **4. Perfil específico e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O perfil do professor atual é o de um profissional preparado com os instrumentos técnicos, teóricos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função principal é estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento enquanto indivíduos e cidadãos que exige uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança. O perfil do professor é então, aquilo que o professor deve saber, fazer, e ser, no fim da sua formação.

O perfil do professor deve integrar um conjunto de capacidades, conhecimentos, e atitudes que traduzem manifestamente no dia-a-dia profissional. O professor é organizador do contexto; acompanha o aluno, é estimulador dos interesses e é o traço de união entre os materiais e os alunos.

Quando se fala do perfil específico do professor, é importante destacar quatro qualidades que o mesmo deve ter. A primeira é a capacidade de conhecimento e atitude, onde o professor deve ter conhecimentos científicos fundamentais no domínio disciplinar a ensinar e no âmbito das ciências da educação, assim como deve conhecer os problemas sociais, económicos, culturais e políticos relevantes.

A segunda qualidade é a capacidade profissional, onde o professor deve dominar os conteúdos, guias escolares oficiais e outros instrumentos relativos ao processo de aprendizagem, promover o sucesso escolar, orientar pelo comportamento pensativo e optimismo pedagógico, entusiasmo, confiança e autoconfiança, promover a cooperação com os colegas, promover o trabalho em equipa, promover encontros com a comunidade: escola-família-comunidade. Durante o estágio, a mestranda tentou sempre estar confiante e optimista nas atividades que propunha às crianças para que estas tivessem confiança em si próprias e estivessem incentivadas para a realização dessas atividades (Roldão, 2005).

A terceira qualidade é a capacidade de gestão de ensino, onde é gerido o ensino na base de inter-relação escola-meio, teoria-prática, articular os conteúdos com os objetivos, estratégias e avaliação, gerir com eficiência os recursos materiais, infra-estruturas e outros, criando hábitos de trabalho, espírito de responsabilidade, de autonomia e superar situações imprevistas no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim a capacidade e atitude social, ou seja contextualizar os programas com dados socioculturais e com as necessidades de aprendizagem, possuir conhecimento dos direitos humanos e das crianças, promover o espírito de solidariedade, compaixão, interajuda, afectividade, participar na promoção de reconciliação nacional, e trabalhar no sentido de criar as condições para a pertença a uma pátria única (Roldão, 2005). Todas estas qualidades podem ser adquiridas, constituídas, formadas e preparadas, graças ao processo formativo correctamente conduzido.

Para o autor mencionado anteriormente, ser professor requer, para além do domínio dos conteúdos, um “saber imenso”, no entanto, diante das transformações e incertezas do mundo contemporâneo fica cada vez mais difícil defini-los. Alonso e Roldão afirmam que o que caracteriza o ofício do professor é o ensino, fazer com que o outro aprenda, ação que “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (2005, pág. 117).

Neste nível de ensino, cada domínio disciplinar incorpora um conjunto de princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem. O decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, estabelece um conjunto de tempos mínimos a ser lecionados nos diferentes currículos ao longo da semana.

Quanto ao currículo, Zabalza (2002) defende que o currículo incorpora o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo) como um plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema, que pode apresentar-se com o formato de um documento oficial prescritivo e como guia orientador do trabalho. Deste modo, a escola deve ser um contexto privilegiado, onde se concebe oportunidades que beneficiem o desenvolvimento de competências, em que estas são entendidas como aprendizagens adquiridas e construídas pelos alunos, isto é, aprendizagens

que os envolvem no seu processo de aprendizagem. (decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho)

Neste sentido, é importante salientar o perfil de desempenho do professor do 1.º CEB, que se encontra estabelecido no decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este decreto indica que o professor deve ser o responsável pelo desenvolvimento do currículo e deve assumir o contexto de escola inclusiva. O mesmo tem a responsabilidade de mobilizar os conhecimentos científicos das áreas, bem como as competências necessárias para a promoção de aprendizagens significativas. O seu papel também é o de cooperar na construção do projeto educativo e na elaboração do projeto curricular, em conjunto com os outros professores. O docente deve ainda ter a capacidade de incorporar todas as vertentes do currículo, interligando-as com as aprendizagens da educação pré-escolar e visando as do 2.º CEB, de forma a promover a autonomia progressiva dos alunos.

No que concerne à avaliação, o professor tem um importante papel na escolha de instrumentos adequados e articulados ao processo de ensino, com vista ao desenvolvimento de hábitos de aprendizagem por parte dos alunos. Sabe-se que existem diversos tipos de avaliação: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação sumativa, cujas duas primeiras integraram a prática pedagógica.

A avaliação diagnóstica efetua-se no começo de novas aprendizagens com a finalidade “de conhecer o nível inicial de conhecimentos e/ou aptidões dos alunos que permitirão estabelecer a ponte com os novos conhecimentos a adquirir” (Afonso & Agostinho, 2008, p. 17).

A avaliação formativa que é a avaliação que segue o processo de ensino e aprendizagem e prevê um acompanhamento ao aluno, ao professor e ao encarregado de educação, os resultados diretos da ação pedagógica consentindo, em simultâneo, ao aluno fazer a autoavaliação das suas aprendizagens e ao professor conhecer os pontos fortes e necessidades dos alunos (Afonso & Agostinho, 2008).

Por último, a avaliação sumativa, que segundo Abrantes e Araújo (2002) “(...) tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino” (p. 38). Ou seja, esta avaliação permite ao professor observar o que as crianças aprenderam, bem como orientar e as suas práticas, face às dificuldades observadas.

Ao longo do estágio, o ato de avaliar resultou primeiro do diagnóstico do grupo, mediante a observação e de informações partilhadas com a tríade (estagiárias e professora cooperante), pois foi necessário conhecer as potencialidades das crianças, a fim de proceder a uma prática com significado, que serviu de apoio para toda a intervenção educativa. Promoveu-se assim uma avaliação contínua, visto que sustenta uma abordagem mais credível e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010). No capítulo III será apresentado o método de avaliação utilizado pela mestranda ao longo da prática.

Relativamente ao perfil de desempenho do professor do 1.º CEB exibe um conjunto de princípios que inteiram as diversas dimensões do currículo, em que estes estão em perfeita concordância com as competências apresentadas pela organização curricular apresentada pelo Ministério da Educação.

Para o 1.º CEB, o Ministério da Educação indica um conjunto de princípios orientadores da ação pedagógica do professor, que incluem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, requerendo do docente uma atitude de respeito pelas diferenças e ritmos individuais, a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores, a consideração dos interesses e necessidades, a estimulação das interações, a promoção da iniciativa, a responsabilização e a valorização das aquisições. Verificou-se recentemente uma reorganização e requalificação da rede de escolas para este nível, onde salienta-se o prolongamento do horário, através da inclusão de atividades de enriquecimento curricular, proporcionando uma maior compatibilidade com os horários familiares (Ministério da Educação, 2007a). O Despacho n.º 8683/2011 institui que estas atividades de enriquecimento curricular devem incidir no domínio desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, de ligação da escola ao meio, da solidariedade e voluntariado, traduzindo-se em atividades de apoio ao estudo, o ensino do inglês, o ensino de outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música e as atividades lúdico-expressivas.

Seguindo os pressupostos que constam no decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de Dezembro, a organização curricular do 1.º CEB engloba áreas curriculares de carácter obrigatório, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo (AE)

mas, também, integra áreas de carácter facultativo como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Em relação à articulação do currículo o professor deverá ter em conta a voz das crianças, a gestão de tempos e espaços uma vez que se consideram inseparáveis da aprendizagem. O DL nº 176/2014 de 12 de dezembro vem introduzir a disciplina de inglês, passando a ser obrigatória a partir do 3.º ano. É importante que o professor deva ser capaz de articular as áreas acima descritas. Relativamente às áreas de Português e de Matemática estas, tendo como base o documento anteriormente referido, apresentam uma carga horária semanal de, no mínimo, sete horas.

Tendo em conta o que foi dito, é, então, fundamental fazer referência aos programas e às respetivas metas curriculares das referidas áreas curriculares, na medida em que estes instrumentos desempenham um papel orientador na ação do professor, possibilitando “definir e prever campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 33). O programa e as metas curriculares de Português do 1º CEB centram-se no que o programa tem de essencial, organizando-se por níveis de escolaridade e apresentando quatro domínios no 1.ºCEB (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática). Para cada um dos domínios referidos são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos. O programa de Matemática do 1.º CEB, aprovado em 2013, entrou em vigor no ano letivo de 2013-2014, agrupando as respetivas metas com o intuito de construir um documento único e coerente. Este, relativamente ao 1º CEB, apresenta três domínios de conteúdos, designadamente Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD) juntamente com os respetivos conteúdos. O programa de Estudo do Meio do 1º CEB está em vigor desde 2004 e encontra-se organizado, por ano de escolaridade, em blocos de conteúdos precedidos por um texto como introdução que realça os aspetos metodológicos. Posteriormente são evidenciados os objetivos gerais e os respetivos descritores de desempenho (ME, 2004).

O programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica encontra-se em vigor desde 2004 e anuncia para cada expressão os princípios orientadores que a sustentam, assim como os objetivos gerais e específicos (ME, 2004a). Todos os objetivos são promovidos de modo gradual e de forma recursiva. É necessário que o professor necessite de consultar os

descritores de desempenho. A LBSE refere que as expressões devem e são valorizadas, de tal modo que o professor deverá ser um possuidor de conhecimento da importância e influência que estas áreas detêm no ensino.

Quanto à gestão flexível do currículo, este inclui a possibilidade de se trabalharem programas educativos diferentes consoante o grupo de alunos, para que haja possibilidade dos alunos atingirem os objetivos gerais do ciclo de estudos em que se encontram, e a possibilidade também de variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo: espaços, tempo e agrupamento de alunos. Sem uma gestão flexível do currículo, o que acontece é que começa a existir alunos que reprovam. Então, é fundamental existir uma gestão flexível, para proporcionar os alunos a terem melhores notas ao longo que transitam de ano e que aprendam corretamente tudo que lhes é ensinado.

Em relação à diversificação de recursos apresenta-se como uma mais-valia no desenvolvimento das aprendizagens significativas. Este aspeto realça-se pelo facto das novas tecnológicas causarem um grande impacto nas crianças. É de refletir que a utilização das TIC na prática educativa é como um meio que facilitou a envolvimento na aprendizagem a integração de conhecimentos (Flores, Peres & Escola, 2013) e ainda o desenvolvimento de aprendizagens e de competências sobre este domínio (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Ao longo da prática, a diáde tentou sempre recorrer às TIC como forma de expor os conteúdos de forma diferente sem ser apenas expositiva, dando oportunidade às crianças de trabalharem com o computador e com esses recursos.

Outro recurso utilizado ao longo da PES foi o manual escolar. O manual escolar está organizado por área curricular, em cada ano de escolaridade, e tem três divisões correspondentes aos três períodos do ano letivo. É depositada demasiada confiança no manual, não se questionando a veracidade dos conteúdos nele presente. Gerir os recursos em quantidade e qualidade requer do professor uma posição crítica e reflexiva necessária para o desenvolvimento de uma prática que tenha em conta os interesses e necessidades das crianças. Na opinião da mestranda o manual deve ser utilizado se não for de forma exagerada. A exposição de conteúdos através do manual torna maçador a aula, sendo que as crianças vão estar desmotivadas. Neste seguimento, na PES, é possível verificar no Capítulo III, que o manual foi um dos recursos utilizados.

A diferenciação pedagógica está cada vez mais presente dentro da sala de aula, sendo que o docente deverá ter em consideração a essa existência, procurando valorizar todas as crianças individualmente. Cadima (2006) entende que a pedagogia diferenciada está muito para além de uma técnica ou de uma metodologia. Para que a diferenciação pedagógica aconteça é necessário montar uma estrutura complexa de organização pedagógica, na sala de aula, ao nível da organização dos materiais, das actividades e das tarefas, da organização do tempo e do espaço. Só assim será possível ao professor adequar as estratégias de ensino que melhor se adaptem às estratégias de aprendizagem dos alunos. O papel que o professor assume dentro da sala de aula altera-se de forma progressiva para que a estratégia da aprendizagem cooperativa seja motivadora para os alunos. Contudo, há que referir que existe um período de adaptação para que o professor consiga assumir na sua plenitude as funções.

Deste modo, como futura docente e tendo em conta o que foi referido anteriormente, é de destacar que ao longo da PES esteve sempre presente a preocupação de atender aos ritmos e níveis de aprendizagem diferenciados de cada criança utilizando-se estratégias diversificadas que serão expostas e descritas no capítulo III.

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

Segundo Zabalza (1998), existe uma forte relação entre as pessoas e o seu meio ambiente, uma vez que o contexto possui as suas próprias estruturas, pode facilitar ou limitar a conduta dos sujeitos, sendo que “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (p. 120), para uns, mas para outros poderá limitar o crescimento pessoal dos intervenientes do processo educativo, e o próprio desenvolvimento de atividades instrutivas.

Este capítulo destina-se à caracterização do contexto de estágio, onde decorreu a prática pedagógica, bem como às dinâmicas e às metodologias a ela articuladas, neste caso, a metodologia de investigação.

### **1. Caracterização do contexto sociogeográfico e instituição**

O Centro Escolar onde decorre a prática educativa de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico localiza-se em Rio Tinto. Rio Tinto é uma cidade e freguesia que pertence ao município de Gondomar, distrito do Porto e Região do Norte, elevada à mesma categoria em 21 de junho de 1995, onze anos depois de ter sido elevada a vila. Rio Tinto tem cerca de 47 mil habitantes, sendo a maior e mais populosa freguesia de Gondomar. Segundo conta a tradição, o nome “Rio Tinto” está ligado ao facto de ter sido local de violentas batalhas entre cristãos e árabes, o que teria manchado de sangue o ribeiro que atravessa a povoação. Durante muitos séculos, o rio forneceu à população água e peixe. As lavadeiras ganhavam a vida nas suas águas, proliferavam nas margens os moinhos, cujos moleiros disputavam com os lavradores a água das regas. A pequena indústria e os serviços são as atividades económicas predominantes.

Uma das grandes particularidades de Rio Tinto é a Fábrica de Fundição de Sinos, que conta com cerca de 100 anos de existência e é uma das únicas em funcionamento no nosso país. Considerados de interesse turístico e digno de

visita em Rio Tinto: a Igreja Matriz (datada de 1769), o Lugar do Mosteiro (fundado em 1603), a Quinta das Freiras (com o seu núcleo rural) e a Capela de Nossa Senhora da Lapa (pequeno templo de estilo barroco). Mais de duzentas associações e coletividades certificam a intensa vida desta freguesia a três níveis: cultural, desportivo e social (Camâra Municipal de Gondomar, 2016).

Em termos demográficos, no concelho de Gondomar, registaram-se, em 2011, 164 096 habitantes. Já em 2014, o número subiu para 167.183 (Pordata, 2016), o que traduz um crescimento de população de 2,1% entre 2011 e 2014. Dos 167.183 habitantes do concelho de Gondomar, 52,2% são do sexo feminino (87.335) e 47,8% do sexo masculino (79.849). Estes dados traduzem a expansão progressiva do concelho de Gondomar, a qual poderá dever-se à proximidade ao grande centro do Porto, garantida por uma rede de transportes ampla e eficaz, bem como pelos preços atrativos em relação à área de habitação. O concelho de Gondomar apresenta em 2014 (Pordata, 2015), uma taxa bruta de natalidade de 7,2% (sendo a do país de 7,9 %) e uma taxa bruta de mortalidade de 7,9% (sendo a do país 10,1%). Assim, resulta uma taxa de crescimento natural de 0,3%. Gondomar segue a tendência evolutiva nacional do envelhecimento da população.

Quanto à escolaridade, segundo os dados dos Censos de 2011, o grau de escolaridade mais predominante na totalidade do concelho de Gondomar é o 1º ciclo do Ensino Básico, o que poderá estar relacionado com a grande percentagem de população que frequentou o ensino básico anteriormente à implementação da Lei nº46/1986, a qual estabeleceu a obrigatoriedade, universalidade e gratuidade do ensino básico, com duração de nove anos, abrangendo os três ciclos seguidos.

Em relação ao agrupamento, o agrupamento de escolas é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, que vão desde os níveis de educação pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (AEIDM, 2017/2021, p. 7), a principal missão de todos os estabelecimentos de ensino deste agrupamento é (...) [construir] um lugar de formação integral através de uma educação de qualidade, sustentada em princípios fundamentais como a democracia e a igualdade de acesso e sucesso. (...) [Edificar] um espaço de partilha de experiências e valores e de formação dos agentes educativos, maximizando o

sentido de identidade e pertença. Também o Plano Anual de Atividades (PAA) teve como documento de referência o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). A nível pedagógico, eram suas prioridades: 1) organizar, planear e inovar para o sucesso; 2) educar para os valores; 3) promover o sentido de pertença em todos os elementos da Comunidade Educativa (AEIDM, 2017/2021, p. 7).

No que diz respeito à prática educativa, decorre numa instituição de ensino inserida neste agrupamento de escolas, situa-se em Rio Tinto e é um Centro Escolar que foi construído tendo como base a antiga escola, que tinha mais de 50 anos. A sua construção iniciou-se em 2010 e foi concluída em 30 de maio de 2012, sendo inaugurada em 14 de setembro de 2012.

No que toca aos projetos deste centro escolar, existem o projeto “Crescer a descobrir” promovido pelos docentes da EPE, o projeto “Leitura em vai e vem”, também para as crianças da EPE e que faz parte integrante do Plano Nacional de Leitura. Para toda a comunidade educativa, existe o Programa Eco Escolas, promovido pela Fundação para a Educação Ambiental, com o objetivo de melhorar o desempenho ambiental das escolas, a alteração de comportamentos, bem como encontrar soluções que permitam melhorar a qualidade de vida na escola e na comunidade (DGES, 2017). Uma das atividades principais tanto do Projeto Educativo do Agrupamento, como do Plano Anual de Atividades é também o projeto “Campeões da Fruta” para ambos os contextos. Abrange todas as escolas do agrupamento, e consiste em cativar as crianças para comer fruta, para que no fim, a turma e a escola com mais adesão a este projeto, ganhe um prémio para a respetiva instituição.

No que diz respeito ao espaço interior, é um edifício moderno com dois andares, 20 salas de 1.º ciclo e seis salas de educação pré-escolar. Quanto ao 1º andar, tem salas de 1.º ciclo (3º e 4º anos), uma sala para professores e educadores, uma sala para as auxiliares, sete casas de banho (uma para professores, quatro para as crianças (feminino e masculino), e duas para pessoas com mobilidade reduzida), uma biblioteca de grandes dimensões com vários recursos disponíveis, e salas de apoio. Já no rés-do-chão tem seis salas de educação pré-escolar, oito salas de 1.º ciclo (1º e 2º anos), três casas de banho (uma para raparigas, uma para rapazes e outra para pessoas com mobilidade reduzida), um gabinete para educadores, uma sala para as crianças

enquanto esperam pela educadora, o gabinete da coordenadora, e tem também um amplo refeitório, onde almoçam diariamente mais de 400 crianças.

No espaço exterior, existe uma área de terra plana onde as crianças da Educação Pré-Escolar podem brincar onde tem um escorrega, bolas, triciclos, entre outros; uma horta e um pavilhão gimnodesportivo que foi recuperado da antiga escola pelo então Presidente da Câmara. Todo o espaço exterior se encontra vedado por redes com vista a proporcionar a segurança das crianças. No que toca ao espaço exterior das crianças do 1.º CEB, podemos encontrar um amplo campo de jogos onde as crianças passam o intervalo quando o tempo assim o permite. É importante referir que os dois contextos encontram-se separados por uma rede. É fundamental, na minha opinião, que haja uma interação entre os dois contextos, visto que as interações entre as crianças de diferentes idades podem ser saudáveis e ajudar numa melhor transição entre ciclos.

Vasconcelos (2012, p. 3) define transição como uma “ passagem ou mudança de um local para outro” ou “ uma fase ou período intermédio, numa evolução ou processo evolutivo”.

Também as OCEPE vieram referir que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (...) é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

Relativamente aos recursos humanos, é uma escola em que a sua média ronda as sessenta pessoas. Estas pessoas estão distribuídas pelo pessoal docente (14 professores titulares, dois professores de apoio com horário completo, dois professores de apoio com horário parcial, sendo que uma delas é a Coordenadora da Instituição, seis educadoras de infância, uma professora de Inglês, três professores de Educação Física (AEC), dois professores de Expressão Lúdica (AEC), e dois professores de Música (AEC)), pelo pessoal não docente (16), e por técnicas superiores de biblioteca (uma professora de 1º ciclo, e uma educadora). Para além do pessoal anteriormente referido, também dois docentes que prestam apoio de Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O horário não letivo da EPE começa no acolhimento das 7h30 até 9h ao prolongamento das 15h15 até 19h30 que se destina as Atividades de Animação e de Apoio às Famílias (AAAF). O horário letivo funciona das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30. O horário não letivo do 1ºCEB começa no acolhimento às 7h30 às 9h ao prolongamento das 17h30 às 19h que se destine as Componentes de Apoio à Família (CAF). O horário letivo funciona das 9h às 13h e das 14h30 às 15h30. O horário de funcionamento das atividades extracurriculares é das 16h30 às 17h30. A opção de frequentar este apoio é dos encarregados de educação no ato da matrícula no início do ano letivo, sendo que não tem qualquer custo adicional (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto).

## **2. Caracterização do contexto educativo em educação pré-escolar**

Antes de mais, é importante referir que é fundamental conhecer o grupo e para que o educador consiga de forma completa fazer o seu trabalho é essencial que recorra à observação. A observação é um fator imprescindível na ação pedagógica de qualquer docente. Neste sentido, a “observação implica e pressupõe um trabalho de relação e/ou integração desses mesmos componentes” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 170). É necessário,

“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que cada criança vive, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às necessidades”. (Lopes da Silva et al, 2016, p. 25)

O estágio na educação pré-escolar foi desenvolvido numa sala heterogénea onde se encontravam crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, num grupo constituído por 23 crianças, maioritariamente crianças do sexo masculino. Perante esta variedade de idades, havia cinco crianças com três anos, duas crianças com quatro anos, 14 crianças com cinco anos das quais quatro são condicionantes por fazerem anos no ano anterior e duas crianças com seis anos. Nota-se um maior desenvolvimento das crianças mais

velhas. Deste modo, é essencial ter em conta os conhecimentos das crianças, bem como as experiências de vida, de forma a adequar as planificações.

Segundo Piaget (citado por Boyd & Bee, 2011) as crianças aos 3 anos de idade encontram-se no estágio pré-operatório, ou seja, as crianças desenvolvem um sistema de representações usando símbolos para representarem lugares, pessoas e acontecimentos. O jogo simbólico e a linguagem representam manifestações importantíssimas deste estágio. Ao nível do desenvolvimento de comunicação e de linguagem, o grupo era socializador, isto é, pelo facto de não se centrarem apenas nelas próprias. De modo geral, as crianças eram sempre bastante comunicativas, mostrando vontade em participar, expressando as suas opiniões, quer na relação criança-criança, adulto-criança ou mesmo criança-adulto.

É importante “pressupor que as crianças se ajudem no processo de aprendizagem, procedendo como parceiros entre si e com o educador/professor, com vista à aquisição de conhecimentos” (Lopes da Silva & Silva, 2009). Nesta fase foi possível observar que a linguagem estava numa fase de grande desenvolvimento. As crianças aprendiam palavras novas e faziam questão de perguntar o significado dessa mesma palavra. Comunicavam com frases simples e desenvolviam o pensamento lógico enquanto brincavam. Construía puzzles, embora com alguma dificuldade mas já percebiam que um objeto pode ser separado em várias partes. A maioria do grupo já contava acima de 10.

No que toca ao nível do desenvolvimento motor e de autonomia pessoal, segundo as OCEPE, “[...] o corpo da criança vai progressivamente dominado desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 58). Nesta faixa etária e até aos 6 anos de idade, as crianças “fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências finas, como abotoar e desenhar” (Papalia, Olds, Feldman, 2001, p. 286). Sendo assim, ao nível do desenvolvimento pessoal e social, encontram-se numa fase em que estão a aprender a perceber os sentimentos e lentamente a controlar as emoções, sendo normal e frequente mudarem de estado facilmente.

É importante salientar que existia nesta sala um menino com quatro anos e com dificuldades, embora não esteja referenciado como uma criança com necessidades educativas especiais. Esta criança entrou este ano letivo. Tem falta de coordenação motora, não estabelece contacto visual, e imita o que os colegas fazem. A motricidade fina nesta criança não está desenvolvida. Apesar de esta criança ter bastante dificuldade a vários níveis, os restantes colegas tentam sempre inclui-lo nas atividades, e quando este os tenta imitar, eles mostram o que é correto, levando a criança em questão a aprender o que é certo. Esta atitude de imitar os colegas pode ser uma forma de tentar comunicar com os outros. Foi possível reparar que quando está a brincar com outras crianças e se aleija só se preocupa com ele, usando sempre a expressão “eu estou bem”. Além disso, ainda era necessário o acompanhamento de um adulto a toda a hora, pois precisava de toda a atenção uma vez que mal falava e tinha dificuldades a caminhar.

Após analisar as fichas das crianças, relativamente à caracterização ao nível sociocultural do grupo, pode-se afirmar que as habilitações académicas dos educadores de educação são iguais ou superiores ao ensino de escolaridade obrigatória. A situação profissional dos pais era estável, verificando-se apenas cinco em situação de desemprego.

Ao longo do estágio, foi possível verificar que o grupo tem algumas dificuldades ao nível das interações. Algumas crianças têm dificuldade em aceitar os outros para entrarem na brincadeira, levando a que se formem grupos dentro do grande grupo. Outro aspeto que foi possível observar foi a falta de autonomia de algumas crianças, principalmente na resolução dos problemas, levando-as a recorrer à ajuda do adulto.

Foram visíveis vários interesses demonstrados pelo grupo, nomeadamente os jogos de mesa, as construções, e a área das expressões e da comunicação, mais precisamente a educação artística.

O envolvimento da família na educação das crianças é muito importante, e centrava-se nos diálogos da educadora com os pais assim como, a participação desses em algumas atividades da escola. Foi possível observar que existem pais que ajudam os educandos a produzir trabalhos, e as crianças sentem orgulho, e tencionam sempre mostrar ao grupo o que foi feito em conjunto com os pais. Importa ainda salientar, a importância da relação com os pais e com outros parceiros educativos. E neste sentido “A família e a instituição (...) são dois

contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43). No capítulo III é possível encontrar a descrição de uma atividade onde a família participou ajudando os seus educandos.

O desenvolvimento de atividades conjuntas nas salas de educação pré-escolar e a dinamização das atividades articuladas com o 1º CEB exibiam um ambiente marcado pelo sistema colaborativo. A articulação entre os dois contextos educativos decorreram sempre com espírito de entre ajuda entre os profissionais de educação na medida que a partilha de conhecimentos adquiridos pelos grupos fossem transmitidos e apropriados pelos mesmos. No capítulo III será possível encontrar uma atividade de articulação com o 1ºCEB.

Em relação ao espaço na EPE é um elemento muito importante a ter em conta, uma vez que é o lugar onde as crianças passam grande parte do seu tempo. Neste sentido Formosinho (2007, 2008) citado por Oliveira-Formosinho (2011) defende que o espaço de uma sala da educação pré-escolar é designado como um espaço bem organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer, (...) aberto às vivências e interesses das crianças, seja ele estético, ético, amigável, seguro, lúdico e cultural. Como podemos verificar através das palavras da autora mencionada anteriormente, o espaço tem de estar bem organizado, quer a nível dos materiais, do mobiliário, das áreas e também a nível estético.

Seguidamente, será realizada a caracterização da sala de atividades onde se desenvolveu a prática, tendo em conta alguns aspetos, tais como a dimensão da sala, a disposição e apresentação do mobiliário, a organização da sala (as áreas), os materiais, e a rotina, uma vez que influenciou toda a ação pedagógica.

A sala de atividades é muito importante na promoção do desenvolvimento global da criança. Segundo as OCEPE, “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 37). Nesta linha de pensamento, os espaços educativos devem ser adequados às características da turma e refletir a metodologia de trabalho de cada profissional, podem constituir-se “estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objectivos e dinâmica geral das actividades que

forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho” (Forneiro, 1998, p. 236).

A sala de atividades era um espaço luminoso devido às grandes janelas que tinha, amplo, limpo, e possuía material como livros, puzzles, jogos didáticos, legos, jogos de construção, garagem e seus respectivos carros, bonecas, computador, material de expressão plástica adequado à faixa etária das crianças. O espaço estava dividido por áreas bem definidas e delimitadas. Encontrava-se organizada por áreas de jogo, fazendo uma ligação com os vários modelos: a abordagem High/Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e Pedagogia-de-Participação. As áreas que se encontravam presentes na sala de atividades eram a área do acolhimento/ dos jogos de construção/ garagem, a área do jogo simbólico/ faz do conta; a área da linguagem oral e abordagem à escrita: biblioteca; área das expressões: pintura/ modelagem/ desenho/ colagem/ recorte; área da matemática e a área das ciências.

A área de acolhimento e jogos de construção era constituída por um tapete. Este era um dos espaços mais amplos da sala, onde se realizavam diversas atividades e onde se pretendia que a criança tomasse “consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual” (Lopes da Silva et al. 2016, p. 75). Este espaço também era utilizado para a hora do conto, a explicação das atividades a realizar durante o dia, entre outros. Lobo (1988) afirma que “qualquer que seja a localização desta área na sala [esta] deve ser o centro psicológico da vida coletiva, o lugar que favorece a coesão do grupo” (p. 19). Também é neste espaço que as crianças cantam os bons dias. Também é nesta área que as crianças fazem construções através de legos.

A área do jogo simbólico/faz do conta permite que as crianças participem em grupo nas atividades do quotidiano, sendo que imitam os adultos no seu dia-a-dia. Piaget afirma que [...] o jogo simbólico é uma assimilação livre do real ao eu, tornada necessária pelo fato de que quanto mais a criança é jovem menos o seu pensamento é adaptado ao real, no sentido preciso de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (Piaget, 1978).

Neste espaço, encontra-se também a casinha das bonecas que possui algum mobiliário, utensílios, bonecas, roupas, que fazem parte da realidade familiar

da criança. Era uma área oferece “diferentes possibilidades de “fazer de conta”, “permitindo à criança recriar experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60). Esta área proporcionava um espaço de representação de diferentes papéis sociais, que permitia às crianças desenvolver uma imagem do seu mundo, para além de que favorecia várias oportunidades para trabalharem em cooperação, expressarem os seus sentimentos, comunicarem oralmente sobre os papéis que representavam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras. Esta era uma das áreas que mais atraía as crianças da sala, sendo normalmente mais frequentada pelas meninas. Esta área é ótima, porque se encontra perto de uma das janelas, onde entra muita luz natural.

Importa salientar que os jogos encontravam-se localizados em locais de fácil acesso, permitindo desta forma que as crianças possam manuseá-los quando desejam. Esta área é definida como um local onde as crianças brincam e manipulam jogos simples e os usam de diversas formas, seja com outros colegas ou mesmo sozinhas (Hohmann & Weikart, 2009).

A área da linguagem oral e abordagem à escrita: biblioteca/escrita e computador possuía uma estante composta por um número reduzido de livros. Estes possuíam boa aparência, embora fossem antigos. Esta é uma área de extrema importância, pois “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 70). Nesta área, as crianças têm oportunidade de manipular alguns livros, mas o grupo frequentava muito pouco este espaço para o seu fim. Num mundo cada vez mais informatizado, “os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93). Assim a área de informática, dotada de um computador, que ficava perto da área da biblioteca, era um espaço muito solicitado pelas crianças, mas nesta área só podiam estar duas crianças de cada vez. Todas as semanas o grupo fazia uma visita à biblioteca onde uma professora do 1.ºCEB e uma educadora, promoviam atividades que surgiam dos livros. Marchão (2013) refere que “a biblioteca é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (p. 30).

A área das ciências encontrava-se perto da área do jogo simbólico/faz de conta e igualmente, é fornecida por uma iluminação natural. É composta por uma mesa, recipientes de plástico, lupa e materiais diversos. A abordagem das ciências proposta nas OCEPE indica que se deve desenvolver nas crianças “uma atitude científica e experimental, baseada na descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica” (p. 82) e “propõe, ainda, a realização de experiências que sensibilizem as crianças para a aprendizagem das ciências” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 80).

A área das expressões integrava o desenho, recorte, colagem, pintura, odelagem, estampagem, carimbagem. Esta área permite que a criança desenvolva a atenção, a concentração e se empenhe nas tarefas, a autonomia e a responsabilidade, a sua capacidade de utilizar de forma correta os diversos materiais, a capacidade de terminar as tarefas que inicia e desenvolvimento de atividades como desenhar, recortar, colar, pintar, modelar, reforçando o seu sentido estético e valorizando a suas capacidades, desenvolvendo ainda motricidade fina. De facto, Hohmann e Weikart (2009) adiantam que esta área é um espaço em que as crianças, individualmente ou em grupo, exploram e transformam diversos materiais.

Para além destas áreas, na sala existia um quadro de aniversários, de presenças do tempo e dos ajudantes do dia. A sala possuía também um balcão onde existia um lavatório, mesmo ao lado da área das expressões para as crianças sempre que precisassem se deslocassem para lavar as mãos.

Ao nível da organização do tempo está estruturada por rotinas diárias e pela flexibilidade das atividades e pelas orientadas pela educadora ou pelas docentes-estagiárias. Na educação pré-escolar, a rotina está muito associada ao uso dos espaços, sendo um fator muito importante para que a criança tenha noção da organização do tempo, permitindo ainda um ambiente organizado.

Segundo Zabalza (1998, p. 50), “a rotina infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso, (...) é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo (...)”.

Sendo assim, a rotina diária começava às 7h30 para as crianças que frequentavam as AAAF. Depois, por volta das 9h, em conjunto com a educadora iam para a sala de atividades, onde decorria o acolhimento. De

seguida faziam a higiene pessoal e tomavam o lanche. Após o lanche, à segunda-feira iam para expressão motora, e à terça-feira para expressão musical, nos restantes dias iam para as áreas brincar. Entendo que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança e Vigotski (2007) confirma essa afirmação. O autor defende que o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (Vigotsky, 2007, p. 134).

Antes do almoço, voltavam a fazer a sua higiene pessoal, almoçavam e no resto do tempo ficavam a brincar ao encargo de uma assistente. Na parte da tarde, regressavam à sala juntamente com a educadora para a hora do conto. Após este momento, voltavam a brincar nas áreas que pretendiam até à hora de saída. Algumas crianças iam para casa, mas outras iam para a sala do prolongamento. Esta rotina contribui para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, porque sabem o que se sucede, e estimula a sua memória, uma vez que vão assimilando a sucessão temporal. Nesta ordem de ideias, “uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40).

Quanto ao tempo educativo, apesar de estar marcado por rotinas, foi possível observar que este evidenciava flexibilidade e adaptabilidade às necessidades e interesses das crianças. Durante o horário das atividades, sempre que observava nas crianças interesse ou necessidade em iniciar, prolongar ou terminar algum diálogo ou atividade, a educadora mostrava-se sensível e flexível, e adaptava a sua ação educativa às necessidades e interesses das crianças.

Posto isto, e já caracterizado o contexto da educação pré-escolar, segue-se a caracterização do contexto do 1.º ciclo do ensino básico.

### **3. Caracterização do contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A PES no 1.º CEB desenvolveu-se na mesma instituição educativa que a EPE, onde tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma de 4º ano de escolaridade, cuja caracterização se apresenta em seguida.

Numa sala de aula conhecer os alunos com quem um professor vai trabalhar é essencial, porque é a partir deste conhecimento que o docente vai adequar o currículo às necessidades do grupo e de cada criança de forma individual. Na verdade, os alunos não são todos iguais, bem como o meio familiar de cada um é muito divergente, ao ponto de existir outras culturas dentro da mesma sala de aula, que merecem ser respeitadas e devem ser tidas em consideração. Os ritmos, os saberes e as capacidades dos alunos, na sua maioria, encontram-se em níveis diferentes, pelo que é crucial a compreensão de todas estas situações, para ajustar o ritmo de trabalho ao nível das competências de cada criança. Cada turma possui as suas próprias particularidades, que transpõem as características individuais.

Estrela (2002) refere que

“uma turma é um grupo formal que obedece a características especiais: o grupo não se constitui de forma voluntária; os alunos não se escolhem entre si nem escolhem os seus professores que, por sua vez, podem não ter qualquer possibilidade de escolher as suas turmas” (p. 56).

A turma, era composta por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, sendo que 10 crianças eram do sexo feminino, e 11 do sexo masculino. Das 21 crianças, 11 frequentavam as AEC e existia uma criança com NEE. Essa criança com NEE teve sucesso na aplicação do Programa Educativo Individual no 3º ano, ainda que esta tenha na disciplina de Português, dificuldades em interpretar e inferir acerca dos textos lidos ou escutados e em construir textos. Na disciplina de Matemática, as suas dificuldades são na resolução de situações problemáticas e no cálculo mental. Como resposta às suas dificuldades, o grupo de Educação Especial procurou auxiliar a criança nos conteúdos curriculares e desenvolver as áreas da perceção e memória.

Relativamente às famílias destes alunos, enquadram-se num nível socioeconómico médio e uma parte dos encarregados de educação têm como habilitações literárias, licenciatura e o 12º ano de escolaridade, havendo dois

encarregados de educação que têm o 9º ano, e três que têm apenas o 6º ano. Nesta turma existe seis alunos com escalão A e três alunos com escalão B e pelo menos 11 alunos frequentam as Atividades Extras Curriculares. O atendimento aos Pais/Encarregados de Educação desta turma é realizado todas as sextas-feiras entre as 9h e as 10h e, sempre que necessário, com aviso prévio. (Plano de Turma, 2016)

Em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, o grupo de crianças apresentava um aproveitamento escolar satisfatório. A turma apresentava um comportamento razoável, são pontuais mas são um pouco distraídos. Estas crianças são afáveis e muito participativas, tendo algumas que ser mais estimuladas e solicitadas por parte da professora. No entanto, aquando o trabalho de pares ou grupo estas crianças utilizam a comunicação oral de forma positiva como nos diz Cândido (2001, p. 17) “oportunidades para os alunos falarem nas aulas faz com que eles sejam capazes de conectar sua linguagem, seu conhecimento e suas experiências pessoais com a linguagem da classe e da área do conhecimento que se está trabalhando.”

No grupo existiam algumas situações que requeriram uma preocupação e atenção especial, principalmente nas dificuldades de concentração da turma em geral, a participação desordenada na sala de aula, os comportamentos desestabilizadores e o ritmo de trabalho, que conseqüentemente se vão refletindo na progressão das aprendizagens. Assim, de forma a respeitar os alunos, quanto aos seus ritmos de aprendizagem, que tem por base os seus interesses, um dos principais objetivos da díade pedagógica foi apelar à expressão de ideias, à manifestação de opiniões e preferências, que despertassem o sentido de iniciativa.

Os alunos mostram interesse pelas atividades propostas, assim como facilidade de interação entre colegas. Verificou-se, na turma, dois ritmos de trabalho muito diferentes, havendo uma parte do grupo que realiza tarefas propostas com muito mais rapidez do que a outras. Alguns alunos têm pouca autonomia e dificuldades ao nível da concentração e da atenção. Algumas destas dificuldades relacionam-se com a pertença de famílias desestruturadas.

No que respeita à área do Português, a grande maioria tem hábitos de leitura e escrita, bem como facilidade na expressão oral. Ao nível da Matemática, há alunos com muitas dificuldades e outros com grande capacidade de raciocínio lógico-matemático.

Esta turma não tinha apenas dificuldades, mas sim também bastantes interesses. Mostravam especial interesse em Estudo do Meio, assim como Expressões Artísticas e Físico-Motoras. No capítulo III, será possível verificar algumas das atividades realizadas, tendo em conta os interesses do grupo. Estas duas áreas eram aquelas que apresentavam melhores resultados.

No que concerne à sala de aula, Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que cada sala de aula tem características específicas que as distinguem entre si. Ambos designam o ambiente de clima social porque cada sala possui um conjunto de normas, de relações e de papéis que combinam comportamentos e expectativas individuais. O ambiente educativo é um elemento da ação educativa importantíssimo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Sendo assim, a sala não possuía grande espaço, sendo que as mesas se encontravam um pouco juntas dificultando a circulação tanto das crianças como dos docentes. As mesas estão organizadas por três filas na horizontal, de frente para o quadro e para a professora. Neste sentido, Arends (1995) refere as três formações mais usadas que são de filas e colunas, círculo e grupos. Mas a formação que mais se adequa a esta sala é a primeira, filas e colunas, pelo facto do professor querer a atenção dos alunos aquando o momento de expor um tema ou durante a realização de um trabalho independente. Para além disso permite que os alunos fiquem mais perto dos seus colegas como do próprio professor. No entanto dificulta a discussão de atividades em grupo, e destabiliza um pouco as crianças visto que estas estavam sempre viradas para os colegas da fila de trás.

A sala de aula também contém um quadro de giz, um balcão com um lavatório para uso em atividades ou para momentos de higiene e material escolar menos utilizado, um computador, painéis alusivos às unidades que foram e estão a ser trabalhadas ao longo do ano letivo e trabalhos realizados pelas crianças expostos, um armário com livros e materiais didáticos. Além disso também tem uma mesa com materiais de uso da docente, dossiêrs da docente, materiais escolares de recurso como: lápis, borrachas, colas, tesouras, e folhas A4 brancas, e três eco pontos para a separação de resíduos (azul, amarelo e indiferenciados).

Um aspeto muito importante a destacar prende-se com quantidade de luz natural que entra na sala de aula, através de três grandes janelas. Por outro

lado, a luminosidade afeta a visualização para o quadro. A exposição da sala à luz solar torna a temperatura amena, criando um ambiente confortável.

A nível físico, a sala apresenta quatro paredes: duas de fundo cinzento e duas de fundo cor-de-laranja, uma parede com três grandes janelas, outra parede com uma porta de vidro de acesso aos corredores, outra com o quadro e painéis com informações, e com materiais fundamentais para as unidades curriculares, e a outra parede apenas com painéis com trabalhos realizados.

Neste seguimento, também é importante mencionar a rotina diária das crianças desde o momento da sua entrada na escola até à sua saída. A entrada na sala quer por parte das crianças, quer por parte da professora cooperante ocorria, todos os dias, às 9h00m, sendo que algumas crianças chegavam apenas por volta das 9h15m. A manhã começava com o registo do sumário, onde era escolhida uma criança para registar o sumário no quadro e atualizar o calendário. Às segundas-feiras, as crianças partilhavam as experiências vividas no fim de semana com os colegas e respetiva professora.

O lanche da manhã era feito na sala por volta das 10h55m e, só quando terminassem é que se podiam deslocar para o recreio, que correspondia ao intervalo da amanhã, que era das 11h, até as 11h30m.

No horário de almoço, este ocorria por volta das 13h00m, sendo que apenas três crianças desta turma não almoçavam na cantina escolar.

Já no período da tarde, as atividades letivas decorriam a partir das 14h30m até às 15h30m. Terminadas as atividades letivas lecionadas pela professora, decorriam as AEC dadas por outros professores uma vez por semana: expressão motora, expressão plástica, expressão musical. O inglês era dado por uma professora que não a titular e era às terças-feiras a partir das 15h30, e às sextas-feiras das 9h até as 10h. À sexta-feira, na parte da tarde existia também o “Estrelas ao Palco”, um momento de relaxamento, em que as crianças preparam alguma atividade (dança, música, teatro, leitura de um livro...) e partilham com a turma.

De acordo com Santos, Silva e Aguiar (2006) “a rotina é o instrumento capaz de concretizar as intenções educativas, que se revela na forma como são organizados os espaços, o tempo, os materiais, as propostas e as intervenções do professor” (p. 1).

No que concerne às interações professora-alunos e vice-versa era muito saudável. Uma das primeiras características positivas que se verificou foi a

capacidade que a professora tinha de ouvir cada criança. Esta competência de escuta não era recíproca, contudo, essa foi uma luta a ganhar até ao final do ano. A relação educativa segundo o autor que se segue, “é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (Postic, 2008, p. 27).

Quanto à relação comunidade-família, a professora está sempre disponível para receber a família, e dar feedback do trabalho da criança ao longo do ano letivo. Já não se pode dizer o mesmo dos pais em relação à professora. Alguns pais não procuram a professora para saber o estado de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos e muitas vezes tem que ser a professora a contactá-los para uma reunião, para assim poder transmitir a evolução da criança. “A melhor colaboração entre a família e a escola é precisamente o conduzir à criança confiança acerca da escolarização e ocorrências escolares, suportando e apoiando as angústias da criança e guardando para local próprio reações relativas à própria escola” (Pereira, 2008, p. 60).

Ao nível do Plano de Turma (PT), este tinha como metas: i) melhoria dos resultados escolares conducentes ao sucesso educativo de todos os alunos; ii) melhoria da qualidade nos serviços e valências na escola; iii) melhoria da comunicação entre a escola e a comunidade; iv) melhoria da integração da escola e da sua ação educativa, em articulação com as necessidades e objetivos de desenvolvimento da comunidade local; v) adaptação de atitudes e comportamentos conducentes a uma vida saudável; vi) reforço do trabalho cooperativo. O plano de turma era referente ao ano anterior, visto a professora ainda não ter elaborado o referente a este ano.

Para além da caracterização, anteriormente, mencionada, é importante conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo que este grupo se encontra. Como já foi referido anteriormente, as crianças têm idades entre os 8 e 9 anos e segundo as teorias do desenvolvimento defendida por Jean Piaget, este grupo encontra-se no estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos).

Este estágio é caracterizado, pelo facto das crianças compreenderem as relações funcionais, ou seja, deixam de lado a fantasia das coisas e passam a preocupar-se com aquilo que é concreto (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Os mesmos autores acrescentam, ainda que o sentido de humor é outro aspecto deste estágio por ser um período em que as crianças se dedicam a usar várias situações para fazerem as suas piadas. Todavia, as crianças neste estágio compreendem vários assuntos tendo em conta várias experiências vividas no seu dia-a-dia, como compreendem que o ponto de vista dos outros pode ser diferente do seu (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Em relação à avaliação praticada nesta turma era sobretudo, formativa, por ser contínua e sistemática. Pretendia-se com este tipo de avaliação regular o ensino e a aprendizagem, fazendo uso de vários instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorriam.

#### **4. Metodologia de Investigação**

No campo da investigação, podemos encontrar uma enorme diversidade de metodologias que despertam um maior interesse na atualidade, nas ciências sociais, destacando-se assim a investigação-ação. No decorrer do estágio, a investigação-ação foi uma metodologia presente em ambas as valências, 1.º CEB e EPE, no qual foi orientada por quatro etapas para a sua execução.

A metodologia de investigação-ação configurou-se como um processo de investigação em espiral de ciclos de planificação, ação, observação, reflexão e avaliação, interativo e focalizado em problemas, implicando um processo contínuo de pesquisa. Este processo tornou-se num processo sistemático de aprendizagem para a prática, oferecendo uma justificação com base no trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Fernandes, 2006). É importante explicar cada etapa e como foi aplicada ao longo da prática.

No que diz respeito à primeira etapa, esta refere-se à identificação dos problemas presentes no contexto, através da recolha e análise de dados, ou seja, através da observação. A observação é entendida como uma técnica que possui uma enorme relevância no trabalho de um educador/professor, e que a mestrandia utilizou, para que o seu trabalho fosse o melhor sucedido possível (Oliveira-Formosinho, 2002). Para diversos autores, a observação é um

processo importante na formação docente, porque permite uma recolha de informações e posteriormente uma análise, reflexão e avaliação. De acordo com Estrela (1994), a observação, desde o início do estágio, assume uma importância fulcral, para a recolha de dados, descrições, análises e caracterizações, que são indispensáveis para que se possa planear a sua ação, na medida em que possibilita tornar o estagiário “mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio” (p. 62). No decurso do estágio, a observação possibilitou à mestranda a construção de um conjunto de notas, reflexões e diário de formação, assim como as grelhas de observação do contexto (cf. Anexo 1) onde se registou as observações, as ideias e as impressões diversas. Estas notas e reflexões assumiram um papel fundamental, tanto na identificação dos interesses e necessidades das crianças, como na análise dos dados para subsequente avaliação do grupo.

A segunda etapa destina-se à planificação de um conjunto de estratégias e atividades que conduzam, na prática, a melhorias. No desenvolvimento do estágio, a planificação foi um instrumento que assumiu os seus contornos na orientação do trabalho. De acordo com Estrela (1994), a planificação é vista como um registo e organização dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos, dos meios e dos processos de avaliação, ou seja, é um conjunto estruturado e detalhado de metas de trabalho, que proporciona ao educador/professor a organização das suas atividades nas diferentes situações, como também a sua previsão, realização e avaliação da sua atuação pedagógica. As planificações apresentam ainda uma estrutura clara e contínua e pretende-se dar resposta às questões: O que planear? – Porque planear? – Como se pretende desenvolver a prática? (Zabalza, 2001). Ao longo da prática em ambos os contextos construiu-se sempre planificações (cf. Anexo 2), que de semana para semana sofriam alterações e melhorias. A díade pedagógica tentou sempre construir planificações onde existisse uma boa articulação entre as atividades, e tendo sempre em conta as necessidades e interesses do grupo, assim como alguma diversidade de materiais.

Na terceira etapa, realizou-se a ação da planificação, no qual foi experimentado e recolhido a informação, que levaram a conduzir a uma revisão das estratégias. A ação do educador/professor implica que este coloque em prática a sua intencionalidade educativa e, para tal, deve envolver as

crianças de forma ativa, em todo o seu processo de aprendizagem. Nesta linha de ideias, o docente precisa “gerir o currículo em contexto, tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa acção que tenha como horizonte a aprendizagem das crianças” (Fernandes, 2009, p. 17). Para Ludovico (2007), citado por Fernandes (2009), o profissional de educação tem a obrigação de integrar as componentes do currículo, designadamente, as áreas de conteúdo, como meios que permitem desenvolver nas crianças diversas competências, que poderão mobilizar e gerir os seus próprios percursos pessoais. Por esta razão, este processo envolve uma tomada de decisões, uma avaliação dos resultados, uma reorganização e adequação dos processos, analisando os saberes em função das finalidades curriculares. Neste processo de organização e gestão do currículo, este exige que se comtemple as especificidades, as necessidades, os interesses e os saberes de todas e cada uma das crianças. Perante estas considerações, nas planificações existe um espaço de observação e de reflexão da intervenção educativa com as crianças, promovendo um percurso de ação/reflexão.

Na quarta etapa e última, processou-se a reflexão e avaliação, em que estes efeitos e, conseqüentemente, a identificação de outras estratégias conduzissem a uma ação que reflita uma modificação. A reflexão possibilitou à mestrandia delinear estratégias posteriores, que de certo modo pudessem colmatar as necessidades diagnosticadas. Uma prática reflexiva e investigativa pressupõe que o educador/professor faça uma revisão da sua planificação depois de a ter concretizado em contexto educativo com as crianças (Alarcão, 2010). A reflexão esteve presente em todos os momentos do estágio pedagógico, 'reflexão para acção', 'reflexão na acção' e 'reflexão sobre a acção' (Schön, 2000) até ao momento presente em que se elabora este relatório, tendo por objetivo, essencialmente, a apresentação análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio. No contexto de estágio, a reflexão foi, em todos os momentos, fundamental para flexibilizar, adequar e reorientar as práticas da estagiária, em função do desenrolar da ação educativa.

Relativamente à avaliação, esta refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos docentes acerca das crianças e da sua intervenção (Arends, 1995). Neste sentido “é tarefa da avaliação descrever convenientemente os conhecimentos, os comportamentos que os alunos adquiriram ou não, e que capacidades desenvolveram ou não, quer dizer, que

objectivos programáticos foram alcançados ou não durante o percurso escolar” (Afonso, 2008, p. 10). O ato de avaliar assenta numa sequência composta essencialmente por três funções, nomeadamente, recolher informação, interpretar essa informação e aperfeiçoar a ação educativa, sendo possível centrar-se mais nos contextos ou processos, o que facilita a reflexão e consequente reformulação da ação profissional dos docentes (Cardona, 2007). A avaliação promove e acompanha os processos de aprendizagem de todos, em conformidade com a realidade do grupo e de cada criança, auxiliando o progresso das suas capacidades e desempenhos, que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de todas e de cada uma. A avaliação pretendeu ainda envolver a criança num sistema de investigação e de elaboração conjunta, que lhe possibilite, enquanto promotora da sua aprendizagem, tomar consciência dos seus progressos e das suas dificuldades. Esta implica o desenvolvimento de processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os diversos elementos que compõem a comunidade educativa – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo (Ministério da Educação, 2011).

Neste seguimento, a investigação-ação é vista como uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Fernandes, 2006, pág. 75). Esta metodologia pode auxiliar o docente a desenvolver estratégias e métodos, a fim de tornar a sua intervenção mais adequada às crianças, como também pode permitir a descoberta de técnicas e instrumentos de análise e análise dos dados. Nesta linha de ideias, a investigação-ação na formação de docentes é vista como um processo de questionamento sistemático da prática, a fim de ampliar a compreensão de contextos educativos particulares e mais latos, assim como de intervir em situações de forma a promover a mudança e a inovação (Marques, et al , 1999). Esta mudança envolve uma análise do processo de interação entre o docente ativo, em crescimento e o meio em modificação em que está inserido, um processo influenciado pelas inter-relações quer entre os contextos mais imediatos quer entre estes e os contextos mais vastos em que a educação interage (Oliveira-Formosinho, 2002).

Na prática de um educador/professor realça-se a relevância de uma pedagogia estruturada, que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, onde deve planejar o seu trabalho, assim como avaliá-lo quanto ao processo e efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Assim sendo, a intencionalidade no processo educativo conjeturou uma abordagem de investigação-ação, onde pode observar, planificar, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular o processo de ensino e aprendizagem (Ministério da Educação, 2007).

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

No presente capítulo é apresentada uma descrição de algumas experiências de aprendizagem realizadas no âmbito da PES. Para esse efeito, no que diz respeito à educação pré-escolar foram selecionadas algumas experiências de aprendizagem integradoras sendo elas todas interligadas, onde se procurou incluir sempre todas as áreas de conteúdo. No que se refere ao 1.ºCEB também foram selecionadas algumas experiências de aprendizagem que se realizaram durante a PES. Procurou-se fazer a interdisciplinaridade tendo em conta as distintas áreas curriculares, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Foi intenção da díade pedagógica promover e valorizar a aprendizagem pela ação, onde a criança assumisse um papel ativo. Por isso, a díade pedagógica teve o papel de apoiante da ação das crianças, que permitiu o questionamento, observação e reflexão diária que levou a compreender os interesses e necessidades das crianças.

### **1. Ações desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar**

Este subcapítulo visa relatar e refletir acerca de toda a prática realizada em contexto da Educação Pré-Escolar. A ação educativa desenvolvida no jardim-de-infância teve como referência as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), tendo em consideração as diferentes áreas de conteúdo. Teve-se também em consideração, o projeto curricular ligado à instituição que tinha como tema “Eco-escolas”, bem como os interesses e curiosidades que as crianças foram demonstrando ao longo desta prática.

Ao longo de todo o processo do estágio pedagógico, definiu-se opções pedagógicas, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças da EPE. Uma das opções pedagógicas foi a aprendizagem cooperativa, onde se pretendeu oferecer uma aprendizagem que desenvolve-se a autonomia, a

atenção, o respeito mútuo, a responsabilidade e a interajuda, ou seja, a educação para a cidadania, em que o papel do educador é o de mediador e dinamizador, disponibilizando contextos e averiguando se o grupo funciona como grupo e se encontram a solução para as tarefas. Outra das opções pedagógicas foi também a nível das competências sociais, onde se procurou proporcionar momentos para que a criança se sentisse capaz de se relacionar com os outros, tendo em conta o respeito, o cumprimento e a estipulação de regras, assim como a compreensão mútua, a democracia e atitudes de cooperação (Hohmann & Weikart, 2009). A comunicação (linguagem oral) foi outra opção para que fosse estimulado o desejo e a capacidade de exprimir opiniões, ideias e sentimentos, de maneira mais complexa e com a aplicação de novo vocabulário (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Por último, a motricidade fina, onde se centrou no desenvolvimento da capacidade de manipulação de diferentes materiais e utensílios pequenos.

O jardim-de-infância onde se desenvolveu a PES não seguia um modelo curricular específico. Contudo, como opção pedagógica procurava seguir os pressupostos de uma pedagogia de participação e o modelo *High/Scope*. Sabendo que “a participação implica escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21). A díade pedagógica procurou valorizar a participação de cada criança e torná-la ativa na construção do seu conhecimento. Tal como referem as OCEPE é importante que o educador deva planear “situações de aprendizagem desafiadoras, estimulantes, não descurando as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação” (Lopes da Silva et al, 2016, p.19). O educador deve proporcionar experiências de aprendizagem significativas e diversificadas, para tal é necessário ter em conta a organização do espaço educativo, os materiais, a organização do tempo na ação pedagógica e as interações.

Sendo assim, baseando nos processos de observação, planificação, ação e reflexão, inseridos na metodologia de investigação-ação, referida no capítulo II, a díade pedagógica, em colaboração com a educadora cooperante, orientou todas as ações educativas, tendo em conta sempre as necessidades e interesses do grupo. Durante a PES, a díade procurou proporcionar momentos de aprendizagem, disponibilizando diferentes materiais e recursos, oferecendo um clima de cooperação e entreaajuda entre as crianças-crianças e crianças-

adulto. Uma das nossas preocupações foi estimular o diálogo com o grupo, ouvir a criança, promover a iniciativa para a resolução dos seus problemas, para assim tornar a criança um ser autónomo na tomada das suas decisões.

Como ponto de partida, e visto que um dos temas a ser explorado no projeto “Crescer a descobrir”, criado pelas educadoras, relaciona-se com a cidade e com as profissões e visto que uma criança levou um desenho da sua casa e todas mostraram interesse nesse desenho, a tríade dialogou e achou que seria interessante iniciar um projeto sobre a Cidade de Rio Tinto. Utilizou-se um papel de cenário, desenhou-se a lápis a Cidade. Foi-lhes perguntado “o que é que uma Cidade tem?”, obteve-se logo imensas respostas como “A Cidade de Rio Tinto tem estradas, casas, cafés, bombeiros, metro, pessoas...”. Todas as crianças tiveram a oportunidade de dar sugestões, pois “a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16).

Tendo em conta todas as ideias sugeridas pelas crianças, passou-se à realização das sugestões. As crianças através de cartão, folhas brancas, jornais e revistas, desenharam, pintaram e fizeram recortes de recursos existentes numa cidade (carros, pessoas, as casas deles, piscinas, bombeiros...). “A multiplicidade e diversidade de todos estes materiais exigem uma organização cuidada que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 53). Para além disso, foram as crianças que pintaram a cidade no papel cenário, e colaram os respetivos recursos que criaram (cf. Anexo 3). Através de alguns recursos que as crianças criaram, conseguiu-se explorar várias profissões, através de histórias, músicas e adivinhas, tendo sempre em conta que estes três últimos recursos são de interesse do grupo.

No meio deste diálogo e desta atividade, houve uma criança com 3 anos de nacionalidade brasileira que respondeu “eu vivo na rua...” e disse a morada completa. A díade ficou bastante surpreendida por esta ser a única criança que sabia a sua morada completa. Então decidiu-se contar uma história sobre as casas “Onde moram as casas?”, e falar sobre os tipos de casa que existe, a diferença entre um prédio e uma casa, o que tem um prédio que uma casa não tem, e vice-versa. Após as crianças terem ouvido a história e ter existido um

diálogo, passou-se à próxima atividade que consistiu em fazer grupos das crianças que viviam numa casa, e as crianças que viviam num prédio. Esta atividade faz parte da abordagem à matemática, ou seja, formar conjuntos,

Posteriormente foi colocada uma folha branca com um gráfico, e colou-se um prédio e uma casa que duas crianças tinham desenhado e com tinta e esponja, cada criança teve que vir ao centro e fazer uma marca com a tinta no local onde moravam, ou seja prédio ou casa. A atividade correu bem, contudo conseguiu-se perceber e refletir que após algumas crianças já terem feito a atividade, começaram a dispersar e a levantarem-se andando pela sala. Tivemos a noção que seria de certeza um momento a refletir e a criar estratégias para na próxima atividade não acontecer o mesmo. (cf. Anexo 4)

Ao longo dessa semana e da próxima, dialogou-se com as crianças sobre os estabelecimentos que a Cidade de Rio Tinto tinha, e colocou-se a questão “como se chamarão as pessoas que trabalham nestes estabelecimentos, qual a sua profissão?”, as crianças identificaram logo as profissões e então chegamos a conclusão que seria interessante introduzir as profissões. Assim fez-se, para a segunda atividade duas caixas “mágicas”, uma pequena e uma grande. A pequena continha cartões com várias profissões, profissões que conheciam e que não conheciam. Na caixa grande tinha objetos relacionados com as profissões. Com esta atividade, pretendia-se que a criança tira-se um cartão, identifica-se a profissão e dissesse qual a função, e depois deslocava-se à caixa grande e procurava um objecto referente à profissão que lhe tinha saído no cartão.

Ao contrário da outra atividade, esta correu muito bem, visto que o retiro das imagens foi aleatório, o que levava a criança a estar atenta para quando fosse a sua vez.

“Para assumir um papel activo no processo comunicativo é indispensável que a criança aprenda a tomar e a dar a vez, ou seja a saber intuitivamente que o acto comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis “tu-eu-tu-eu...”, o que implica um processo dialógico entre um “eu falante” e um “eu ouvinte”. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 32)

As crianças mostraram bastante agrado, e depois do almoço pediram à diade pedagógica para no lugar da hora do conto, se poderiam repetir a atividade. Aceitou-se o pedido das crianças e voltou-se a repetir. Não estava planeado que as crianças cantassem e dançassem alguma música relacionada

com as profissões, mas após a segunda repetição da atividade, estas pediram muito para cantar e dançar. A planificação em educação Pré-Escolar é flexível, permitindo ao educador pensar e repensar as actividades, procurando novos significados na sua prática pedagógica. Colocou-se então a música das profissões, e deixou-se os objetos e acessórios das profissões à vontade para que as crianças pudessem usar enquanto cantavam e dançavam livremente pela sala. Foi um momento fantástico e muito gratificante para a díade, ver como as crianças estavam entusiasmadas e felizes a “desfilar” com os acessórios e objetos. Curiosamente, observou-se uma criança que tinha a capa do juiz, e não quis tirá-la o dia todo, parecendo que tinha tomado a posição de um juiz, imitando-o. Foi fantástico este momento. Estas atividades realizadas até ao momento foram fundamentais para refletirmos para a atividade observada.

No seguimento destas atividades, surgiu a primeira manhã observada, onde o dia se iniciou com o acolhimento das crianças, com a marcação das presenças realizada pela criança responsável do dia, cantou-se os bons dias, e as crianças partilharam novidades com os colegas.

No que diz respeito à primeira atividade planificada para a manhã, esta consistiu numa dramatização da história “A pequena sementinha”, adaptada por Álvaro Costa. Como objetivos principais visava promover a sensibilização das crianças para a preservação e respeito do meio ambiente, promover a capacidade de compreensão e reconhecimento sobre o processo de germinação das sementes, bem como o desenvolvimento da comunicação entre grupo e entre pares (cf. Anexo 5)

De seguida, a mestranda colocou os adereços necessários à realização da dramatização da história à frente do grupo de crianças, assim como se apresentou como “João”, vestida de agricultor. Esta estratégia utilizada deveu-se, em certa parte, pela reflexão por parte da mestranda de que no futuro, poderá encontrar-se sozinha com um grupo e terá que o fazer à sua frente e para todo o grupo. Isto suscitou algum entusiasmo e interesse por parte das crianças, dado que no início algumas reconheceram quem estaria por trás da caracterização, dizendo “É a S!” (criança V), e não acreditaram que fosse alguém sem ser a mestranda. Todavia, procurou-se promover o envolvimento das crianças na dramatização da obra, garantindo não conhecer a pessoa que diziam que era e que os vinha visitar porque tinha uma história muito

interessante que aconteceu consigo para lhes contar, sendo que o papel do/a educador/a é essencial no contacto das crianças com a literatura, criando ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante a dramatização, o grupo permaneceu atento à história e demonstrava reações de espanto, alegria, entre outros, de acordo com os diversos momentos e situações passadas pelo “João”. Após a dramatização da história, a mestranda procurou dialogar com as crianças acerca da personagem e sobre o conteúdo/mensagem transmitida, de forma a compreender o que as crianças entenderam da mesma, bem como o impacto que teve para elas, sendo notório que a compreenderam porque iam interagindo e respondendo.

Para contar uma história é necessário que se tenha conhecimento da mesma, utilizar voz diferente nas personagens e suas respectivas características de modo a que as crianças fiquem motivadas e interessadas na história que estão a ouvir. As características da personagem constou, na opinião da supervisora institucional e da educadora cooperante, um aspeto menos positivo e a melhorar, visto que representava uma personagem masculina, e não foram utilizados os adereços certos: cabelo solto (que leva a pensar que é uma personagem feminina), roupa inadequada para a personagem em questão.

Para além deste aspeto foi referido na reunião o facto de ter usado uma cesta com alimentos fictícios. Todos estes recursos, segundo a supervisora, deviam ter sido reais, visto que para a dramatização, a mestranda utilizou recursos recorrendo a materiais fictícios, pois durante a história, foi utilizada uma maçã de “brincar”, e disse “Cheira tão bem e brilha tanto. É muito bonita”. Na verdade a maçã não tinha cheiro, porque não era real. Houve crianças que se envolveram na história e concordaram comigo, mas houve outras que disseram “É uma maçã de plástico.” É muito importante que as crianças tenham contato com objetos reais para terem a noção do mundo real. O educador deve criar oportunidades que permita à criança expressar experiências como por exemplo situações da vida quotidiana (Lopes da Silva et al, 2016).

Nesta dramatização não houve só aspetos menos positivos, mas também houve aspetos positivos: a projecção de voz, que na dramatização e no conto de histórias, pode torná-la mais atraente e envolvente. Essa é a ideia que se

procurou frisar. Podemos, neste ponto, valorizar as palavras de Menezes (1998) que diz “...não podemos esquecer da carga corporal que a palavra falada carrega. Na narrativa oral a palavra é o corpo: modulada pela voz humana, e, portanto carregada de marcas corporais; carregada de valor de significado”. Ao longo da história, as crianças participaram bastante e foi uma mais-valia para ter sucesso nesta dramatização. Uma das estratégias que se procurou utilizar foi a aproximação, quando se sentia que as crianças já estavam a ficar desinteressadas, procurando devolver a atenção à dramatização. Realce-se ainda que se sentiu que as crianças mesmo sabendo que era a “S”, tentaram sempre pensar que era o “J”, chamando sempre por ele.

Seguidamente à dramatização, foi questionado às crianças acerca da história, remetendo para a próxima atividade perguntando “Querem ajudar-me (o João) a semear?”. As crianças responderam de forma positiva, mostrando-se interessadas.

Posteriormente deu-se continuidade à atividade fazendo ligação com a segunda atividade da manhã dinamizada pelo par pedagógico. Foi pedida ajuda a uma criança para procurar uma caixa mágica que o “J” tinha perdido. Quando a encontrou, trouxe-a para dentro da sala de atividades, e o par pedagógico mostrou às crianças o que tinha dentro da caixa. Eram imagens relacionadas com o processo de crescimento de uma semente. Algumas crianças conseguiram identificar as imagens e colocá-las por ordem. Neste momento falhou a qualidade das imagens, tanto pelo tamanho, como pela cor. Este foi um dos aspetos falados na reunião pós-ação, onde foi possível refletir que realmente poderia se ter imprimido as imagens com cor, e com tamanho maior, porque dificultava a interpretação das mesmas.

Seguidamente realizou-se a segunda atividade intitulada de “Agricultores por um dia”, onde as crianças tiveram a oportunidade de semear. Primeiramente foi disponibilizado terra às crianças, para que estas manipulassem como bem entendessem e tivessem contacto direto com este material. Foi interessante observar as atitudes de algumas crianças, sendo que para algumas era a primeira vez que mexiam em terra. Matos e Serrazina (1996, p.193) referem o termo materiais manipuláveis, sendo “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia”.

Oliveira-Formosinho (2011) refere que as crianças ao estarem em contacto com os materiais interessantes que lhes despertem os sentidos e as façam refletir, permite que observem, cheirem, toquem, ouçam e conversem. É importante consciencializar as crianças sobre a realidade, pois tal como refere Roldão (2004) “ a necessidade de estudar o meio, prende-se, assim, no que se refere ao meio próximo, a necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender e intervir nessa realidade” (p. 27).

Depois da manipulação e exploração deste material, foi dado às crianças um frasco, para que elas pudessem colocar terra lá dentro. Posteriormente, pegaram numa semente que já tinha sido escolhida no dia anterior através de um pictograma, e colocaram dentro do frasco. Por fim, regaram com a ajuda das educadoras estagiárias. No fim das atividades, todas as crianças se deslocaram à casa de banho para fazer a sua higiene pessoal e foram almoçar. É importante que as crianças saibam que as mãos, por estarem em contato com vários objetos, acabam acumulando muitos germes, por isso elas devem ser bem lavadas antes e depois de irmos à casa de banho, antes das refeições, sempre que pegarmos objetos sujos, ao chegarmos a casa, antes de manipularmos algum alimento/objecto ou material.

Seguidamente a esta manhã de atividades e em reflexão com o par pedagógico e com a supervisora, chegou-se à conclusão que as atividades de exploração de uma cidade que se tinham vindo a desenvolver não eram um projeto. Para Hohmann e Weikart (2011), o docente, ao ter em atenção os interesses e necessidades das crianças, ao ouvi-las, ao procurar saber o que sentem, estas ficam totalmente motivadas para concretizar uma multiplicidade de atividades, quer propostas pelo/a docente, quer por elas mesmas.

Após um diálogo com as crianças, chegou-se à conclusão que estas mostravam bastante interesse pela natureza e pelos espaços exteriores. Começou-se a pensar em atividades interessantes e motivadoras, nunca esquecendo os interesses do grupo. No dia seguinte a este diálogo, uma criança trouxe um amor-perfeito. Vimos que as crianças estavam entusiasmadas e interessadas, e então na semana seguinte a díade trouxe um livro intitulado de “Salada de flores”, de Fernanda Botelho, e contou-se a história. O livro falava de flores e também de frutos. Então, nessa semana realizaram-se atividades relacionadas com flores e frutos. Levou-se para a sala dois amores-perfeitos e

dois morangueiros e dividiu-se o grande grupo em 4 pequenos grupos, e com o recurso à lupa as crianças observaram as plantas, os frutos e as suas raízes. Após esta observação, com a ajuda da educadora estagiária, as crianças fizeram um registo fotográfico (cf. Anexo 6). Ainda nessa semana, houve um diálogo com as crianças sobre o morangueiro, e algumas crianças deram sugestões de fazermos uma receita na qual o morango seria o ingrediente principal. Todos concordaram fazer um batido de morango. Assim, no dia seguinte explorou-se a receita com o grupo, e fez-se o batido e todas as crianças beberam (cf. Anexo 6).

A partir dessa semana realizou-se sempre atividades relacionadas com a natureza, como por exemplo ida a uma floresta onde as crianças tiveram a oportunidade de recolher elementos da natureza (cf. Anexo 7), dando início à construção de um herbário com a recolha feita pelas crianças, elaboração de flores utilizando garrafas e garrafões para decorar a sala e o espaço exterior, assim como muitas mais (cf. Anexo 8). A deslocação ao exterior decorreu e surgiu um pouco a pedido das crianças, decorrendo uma ligação entre o espaço interior e exterior, dado que ambos contribuem para o processo educativo das crianças. O contacto direto com a natureza envolveu experiências estimulantes para a criança que, nesta atividade, se traduziram em comunicações de conhecimento sobre as plantas, as árvores, o que levou a um diálogo sobre cada elemento recolhido. A segunda manhã observada esteve relacionada com a natureza também, e iniciou-se com o acolhimento das crianças, cantou-se os bons dias, e as crianças partilharam novidades com o grupo. O educador de infância ao proporcionar às crianças momentos de partilha de saberes e de opiniões promove a confiança destas e o florescer de amizades num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito à primeira atividade planificada para a observação em contexto e dinamizada pelo par pedagógico, consistiu numa dramatização da história “A lagartinha comilona”, de Eric Carl. Esta atividade surgiu pelo facto da educadora da sala 4 ter trazido bichos-da-seda no qual as crianças adoraram e foram de imediato buscar a lupa para as poderem observar. O par pedagógico apresentou então a história, utilizando uma lagarta construída com várias caixas para narrar e realçar os momentos e acontecimentos mais importantes da história, sendo que o papel do/a educador/a é essencial no

contacto das crianças com a literatura, criando ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita (Lopes da Silva et al, 2016).

Foram usadas caixas e cada caixa encontrava-se identificada com os dias da semana, e consoante foi contada a história, o par pedagógico introduzia nas caixas a fruta que a lagartinha comeu. No fim de história, as crianças fizeram uma correspondência das frutas e dos dias da semana, verificando as suas respostas de acordo com as frutas que se encontravam dentro das caixas. Em reflexão após a atividade discutiu-se vários aspetos, um deles o facto de serem sempre as mesmas crianças a participar. Devido ao grupo ser heterogéneo, as crianças mais novas quase nunca participam. No diálogo em grande grupo, foram quase sempre as mesmas crianças a falar, porém tentou-se sempre que as que tinham mais dificuldades em expressar-se fossem falando, por atribuirmos mais importância à expressão oral e sabermos que “ao narrar as crianças revelam os seus modos de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações” (Oliveira- Formosinho, 2011, p.110).

Antes de realizar a atividade dinamizada por mim, as crianças lancharam e foram ao espaço exterior brincar. Brincar “(...) desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais e... sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz” (Piers & Landau, 1980, citado por Moyles, 2002, p. 21), ou seja, brincar ajuda a aprender, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, em interação com todas as crianças e com o/a educador/, colocando à sua disposição um conjunto de “(...) materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade (...) [e a] oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 11). As mesmas autoras referem ainda que,

“o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto, [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (p. 27).

Quando o grupo voltou do exterior, pediu-se às crianças que se sentassem no tapete, e de modo a elas acalmarem, tentou-se colocar uma música calma com sons da natureza. Infelizmente este momento não correu tão bem, pois as crianças estavam bastante agitadas e não se conseguiu fazer este momento de

relaxamento com o grupo. Este é um dos aspetos que a mestranda sente que terá que melhorar, assim como na interação e gestão do grupo. Uma das estratégias que posteriormente se utilizou foi apagar a luz até as crianças acalmarem. De facto resultou, e será uma das estratégias que a mestranda utilizará no futuro enquanto educadora. Decidiu-se então avançar para a atividade planeada.

As crianças foram questionadas se gostavam de construir uma lagarta, e que materiais seriam precisos para a construir. Várias crianças deram sugestões, e aqui esteve o problema. Deu-se oportunidade às crianças de darem sugestões de como gostariam de construir uma lagarta, mas depois não lhes foi dada a oportunidade de fazer como elas queriam, porque não havia diversidade de materiais disponibilizados dentro da sala para a criança poder imaginar e selecionar para a sua criação. Seguidamente, as crianças sentaram-se nas mesas de trabalho, e foi-lhes distribuído um pedaço de cada cor de pasta de argila, dois olhinhos, e palhinhas. As crianças fizeram a sua lagarta com os materiais disponibilizados. Neste momento, após refletir, a mestranda sentiu que não deu a liberdade às crianças de escolherem os seus próprios materiais e construírem da maneira que preferissem. É muito importante a utilização de materiais reutilizáveis e que facilmente se devam encontrar à disposição do/a educador/a de infância e das crianças, pois,

“o uso de materiais (...) reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados (...) permite[m] à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis”. (Lopes da Silva et al, 2016, p. 49)

Sentiu-se que esta atividade não correu tão bem como a primeira, por todos os aspetos mencionados em cima, e também pela má gestão do grupo. Era necessário ter utilizado estratégias motivadoras para incentivar as crianças e captar-lhes a atenção.

Seguindo ainda este leque de atividades relacionadas com a natureza, ensinou-se também uma canção e, posteriormente, as crianças dançaram e cantaram livremente pela sala de atividades. A canção é uma forma musical que liga a palavra e a música, e se expressa através da voz. No entanto, cantar é uma forma de fazer música que permite expressar os nossos sentimentos, e emoções. A dança também é um subdomínio fundamental nos contextos

educativos uma vez que permite uma ligação com várias vertentes: o teatro, a música e a educação física. Tal como nos dizem as seguintes autoras “através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional (...)” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 57).

Na última semana de estágio realizou-se uma atividade em articulação com uma turma de 1.º ano do 1.º CEB. Teve por base a leitura, interpretação e exploração da história “Há coisas assim...”, de António Torrado. Esta atividade realizou-se nas duas salas dos dois níveis educativos.

O motivo desta articulação deve-se ao facto de pretender-se cada vez mais uma maior aproximação entre o 1.º CEB e a EPE, assente numa mudança de mentalidades, uma vez que de ambas as valências espera-se uma ação educativa, que, além de incluir uma aprendizagem dos conceitos, proporcione uma educação social e de cidadania, com vista a formação de atitudes.

Importa salientar que apesar de na educação pré-escolar e no ensino básico se corporizarem como dois níveis educativos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro. Daí a importância do ensino básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, “sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p. 76). Nesta linha de pensamento, parece-me que a articulação entre estas duas valências, se for feita de forma articulada, facilita as transições e contribui para um saudável desenvolvimento da criança, como também intensifica a sua motivação e capacidade de aprender e de se desenvolver.

No que concerne à atividade de articulação, primeiramente o grupo de crianças do 1.º CEB deslocou-se à sala da EPE para poderem escutar a história contada pelas estagiárias. Durante a interpretação da história e sua exploração foi lembrado que os pássaros poisavam na árvore e que não tinham nenhum ninho para se abrigarem, sendo proposta a decoração de uma casa dos pássaros, pelas crianças.

A decoração desta casa foi realizada na sala do 1.º CEB, onde todas as crianças se deslocaram para lá, e consistiu na pintura da mesma por duas

crianças de cada contexto, enquanto as restantes crianças foram organizadas em pares e a criança do 1.ºCEB fez o registo escrito, e a criança da EPE fez o registo pictórico dos seus sonhos. No final, os sonhos foram colocados através de fios na casa dos pássaros, e colocou-se a casa numa árvore do espaço exterior, onde as crianças possam ver o que fizeram (cf. Anexo 9).

Posteriormente a esta atividade de articulação, e em diálogo com as crianças da EPE, surgiu a ideia de se construir ninhos e que material se poderia utilizar para a construção desses. Sabendo que o educador deve considerar os conhecimentos prévios das crianças de forma a partir destes para o desenvolvimento de outros (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), o diálogo em grande grupo promoveu-se ainda com o objetivo de estimular a comunicação, a partilha e o desenvolvimento de conhecimentos entre as crianças. As crianças deram sugestões como materiais recicláveis, caixas, pacotes de leite, etc. A partir destas ideias, utilizou-se as caixas e os pacotes de leite, onde as crianças decoraram com colagens de papéis coloridos, revistas, jornais. De seguida e já construídos e decorados os ninhos, o grupo deslocou-se ao exterior onde fizeram uma recolha de elementos da natureza, desde paus, ervas, folhas até flores. Em relação à alimentação, houve uma criança que se lembrou de uma maneira e disse “podemos pegar nas pinhas que recolhemos na floresta e encher com pão” (criança M). Essa mesma criança, juntamente com a educadora, foi buscar o pão duro que estava guardado há alguns dias e, juntamente com mais crianças, colocaram água e desfizeram o pão até ele ficar uma “papa”, para de seguida colocarem essa mistura nas pinhas. Todas as crianças tiveram a oportunidade de fazer esta atividade. Por fim, o grupo foi ao espaço exterior e, com a ajuda das educadoras estagiárias, colocaram as pinhas e os ninhos nas árvores.

Outra atividade que surgiu já depois da primeira manhã de observação foi a construção da “História de todos nós”, da sala 5. Esta atividade surgiu através de duas crianças que com a utilização de folhas brancas construíram um livro e fizeram as ilustrações da história. Seguidamente pediram para escrever o que iam dizendo através das ilustrações que fizeram. No final do dia essas crianças quiseram partilhar o que tinham feito com as restantes crianças, onde foi possível observar que todo o grupo mostrou interesse na construção de uma história, dizendo que no dia seguinte também iriam fazer o mesmo. A audição de histórias e construção das mesmas pelas crianças era frequente, utilizando,

maioritariamente o livro como suporte de forma a divertir e dar prazer às crianças. Em idade pré-escolar, a leitura de histórias é muito importante, pois “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 547).

A díade pedagógica em diálogo com a educadora cooperante achou por bem construir uma história com o grupo de crianças envolvendo a família. Na sala de atividades iniciou-se a história consoante o que as crianças diziam. Para envolver a família nesta atividade, a tríade escreveu um papel onde convidava os pais a participarem nesta história do grupo da sala 5, dando sempre continuidade à história escrita pela família anterior. A família aderiu muito bem a esta atividade, mostrando-se interessados e envolvidos, pois é importante que a relação entre o educador e a família se centre na criança e que haja uma comunicação seja ela de forma informal ou formal para incentivar a participação das famílias nas atividades e no processo educativo da criança (Lopes da Silva et al, 2016). A história foi para casa das crianças onde a família teria que escrever a história e as crianças ilustrarem o que os pais tinham escrito. Quando a díade terminou o estágio, a história ainda não tinha ido para casa de todas as crianças. Então a tríade (estagiárias e educadora cooperante) achou por bem deixar esta atividade continuar mas, desta vez, com o auxílio da educadora cooperante, para dar oportunidade de todas as crianças participarem visto que a história é do grupo da sala 5.

Concluída a descrição de algumas experiências vividas na EPE, é fundamental refletir sobre construção da identidade profissional que decorreu ao longo de todo o percurso na prática, em todos os momentos, auxiliados pela reflexão em tríade, bem como com a supervisora institucional. Todas as reuniões e *feedbacks* foram uma mais-valia para as aprendizagens desenvolvidas ao longo das PES, e auxiliaram sempre todo o trabalho colaborativo entre a díade. Toda a partilha de conhecimentos, informações e experiências será fundamental para poder proporcionar experiências fundamentadas, ricas e significativas a cada grupo que terá no futuro.

A elaboração e construção de alguns documentos ao longo da PES foi essencial, como o diário de formação, as narrativas individuais reflexivas e os guiões de pré-observação, uma vez que ao serem elaborados em simultâneo

com a prática permitiram à díade, refletir sobre o que ia acontecendo, e como poderiam melhorar.

É essencial referir que devemos refletir acerca da nossa prática enquanto profissionais para podermos melhorar e desenvolver a nossa ação com intencionalidade educativa. O educador deverá ser um profissional reflexivo e criativo, ou seja, que questiona a sua ação, a melhora e, por conseguinte, a inova para poder responder aos desafios que lhe são colocados no dia-a-dia e pela sociedade, privilegiando sempre uma continuidade educativa. Concluída a reflexão do caminho delineado na EPE, segue-se a reflexão do trajecto vivido no 1.º CEB.

## **2. Ações desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

“Tornar-se professor (...) é um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”. (Pacheco & Flores, 1999, p. 45)

Este subcapítulo visa descrever e refletir acerca de toda a prática realizada em contexto de 1.º CEB. Ao longo da prática pedagógica foram desenvolvidas variadas atividades nas diferentes áreas curriculares, em colaboração com o par pedagógico. As atividades selecionadas foram as que ofereceram maiores momentos de aprendizagem aos alunos ou que se demonstraram especificamente pertinentes para a construção das aprendizagens da díade. Os momentos de atividade foram devidamente pensados e planeados juntamente com o par pedagógico e com a colaboração da professora cooperante, sempre de forma articulada com o intuito de estarem todas interligadas, permitindo alcançar um melhor enriquecimento, tanto das aprendizagens do grupo, assim como a aprendizagem da díade. Posto isto, as atividades escolhidas para serem descritas, foram planeadas tendo sempre em conta as necessidades e interesses do grupo.

Sendo assim, a intervenção educativa no contexto do 1.º CEB desenrolou-se, maioritariamente, em torno do desenvolvimento de atividades orientadas.

Desta forma, neste ponto do capítulo III, o leitor poderá encontrar uma descrição das atividades desenvolvidas no âmbito de vários domínios, que, por sua vez, estabelecem relações entre si, e interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares.

Antes da descrição das atividades é fundamental referir que durante o estágio passou-se por quatro dimensões importantes: a observação, a planificação, a ação e a reflexão inseridos na metodologia de investigação-ação, explicada no segundo capítulo deste relatório. Durante o período de observação ao longo da PES foi possível apurar alguns pontos significativos para a intervenção educativa, designadamente a turma e as suas características, o espaço e os materiais, a metodologia e tipologia de trabalho, a avaliação e a gestão curricular.

Posto isto, foi através das observações do contexto educativo e das interações com o grupo de crianças do 1.º CEB, que foi possível observar que as crianças demonstravam especial interesse e motivação pela área de Português. Assim, para a área curricular de Português foram realizadas diversas atividades tendo em conta os conteúdos programáticos expressos no programa de português (2015). De destacar que em todas as atividades planificadas, a díade pedagógica procurou fazer uma articulação entre todas as áreas de conteúdo/domínios.

O Português sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, afirma-se, antes de mais, por essa razão, como um elemento de grande importância em todo o processo de aprendizagem. Pelo princípio da transversalidade, afirma toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do Português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar. Segundo Reis (2009) “...pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p.12). Para além disso, o aluno deve saber comunicar de forma correta e adequada em diversos contextos e com objetivos diversificados.

Neste sentido, surgiu uma das atividades na área do Português. Esta atividade ocorreu na primeira aula observada, surgiu por ser a semana em que se celebra o “Magusto”, e daí introduziu-se a Lenda de S. Martinho.

Num primeiro momento, como motivação fez-se uma recolha dos conhecimentos prévios das crianças sobre o conceito de Lenda, criando nuvens

de palavras com o auxílio do site “*abcya.com*”. Muitas crianças não sabiam o que era uma lenda, mas houve uma criança que respondeu “Uma lenda é uma coisa antiga, que tem muitos anos.” Embora esta criança não tenha dado a resposta de forma completa, tentou responder, ao contrário de outras crianças que permaneceram em silêncio. Para tentar cativar a participação de mais crianças, foi-se chamando alternadamente para que estas respondessem.

De seguida, apresentou-se um áudio gravado pela mestrande e um vídeo relativamente à Lenda de S. Martinho. Foi bastante engraçado, pois houve duas crianças que identificaram a voz e questionaram “professora, esta é a sua voz?”. Podemos considerar que através desta questão, as crianças estariam com atenção ao áudio apresentado.

O texto do vídeo não foi facultado, pois pretendia-se que fosse trabalhada a compreensão oral, ou seja, se através da lenda ouvida, as crianças tinham estado atentas ao ponto de identificar os factos mais importantes da história. Esta foi uma das estratégias utilizadas para captar a atenção do grupo que teve bastante sucesso tanto nesta atividade como noutras atividades.

Reis (2009) defende que,

“por compreensão oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português”. Entende-se por “expressão oral a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação”. (p.16)

Assim, o aluno será progressivamente capaz de recolher informação, hierarquizar-la, tomar notas, o que o ajudará a compreender melhor a língua/texto.

Após a exploração da lenda e abordagem à mensagem que a lenda queria transmitir, sendo que era um dos nossos objetivos, as crianças voltaram a ouvir novamente o áudio, para melhor compreensão e melhor interpretação da lenda, com registo numa ficha (cf. Anexo 10). Depois da realização da ficha, pediu-se às crianças que recontassem a lenda de forma oral, por palavras próprias. Dividiu-se a turma em grupo, entregou-se folhas brancas e cada grupo escolheu um excerto da lenda para ilustrar.

Seguidamente, ordenou-se os excertos ilustrados pelas crianças, com o intuito de criar um livro digital com essas ilustrações. Infelizmente não houve tempo para criar o livro digital, pois achou-se por bem dar tempo às crianças, visto que estas estavam tão entusiasmadas a ilustrar. As crianças demonstraram bastante imaginação e criatividade nas ilustrações realizadas, pois deu-se oportunidade de ilustrarem como quisessem. Santos e Serra (2007) referem a criatividade como algo que podemos utilizar. É como exercitar um músculo. À medida que o trabalhamos, mais apto se torna, mais forte fica, mais facilmente se adapta a mudanças e desafios.

No momento não foi possível criar o livro digital, mas na parte da tarde, nesse mesmo dia, terminou-se a atividade (cf. Anexo 11). Foram chamadas algumas crianças para vir ao computador e escreverem a lenda. O “*StoryJumper*” foi um dos recursos digitais que se utilizou e que as crianças mostraram especial atenção, sendo que em casa também experimentaram este site para criarem os seus próprios livros digitais. A utilização das TIC tem “um efeito positivo nos alunos e nas aprendizagens e que estes adquirem competências digitais, sociais e cognitivas” (Quadros-Flores, 2016, p. 247)

Sendo que as crianças já tinham percebido qual a mensagem que a lenda transmitia, o par pedagógico deu continuidade remetendo para um assunto que cada vez mais é falado e é muito importante na nossa sociedade: a solidariedade, dando assim introdução à Educação para a Cidadania.

A área de Estudo do Meio é uma área curricular interdisciplinar e globalizante abordada no 1.º CEB, que reúne as subdivisões fundamentais do saber científico, tecnológico e social, sendo que estas colaboram entre si para a compreensão do mundo (Ministério da Educação, 2004a). Na abordagem do Estudo do Meio, teve-se em consideração que todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto direto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (Ministério da Educação, 2004).

Perante o exposto, trabalhou-se o Estudo do Meio tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos, procurando envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem e pretendeu-se oferecer experiências ativas aos alunos, a fim de terem a oportunidade de descobrir, experimentar e aprender,

conduzindo-os a desenvolver os seus conhecimentos da natureza e da sociedade.

Ao longo deste percurso, o tema principal abordado na área de Estudo do Meio foi a História de Portugal. No entanto os subtemas que se desenvolveram foram, os primeiros povos a habitar na Península Ibérica; a Reconquista Cristã; a 1ª Dinastia, e a crise de 1383-1385 (início da 2ª Dinastia ou Dinastia de Avis).

Sendo assim, logo no início da História de Portugal, debateu-se o tema dos primeiros povos a habitar na Península Ibérica em que se apresentou um vídeo onde constava diversas informações e imagens referentes ao tema. Após esta visualização, colocou-se questões sobre o que tinham conseguido retirar do vídeo. Para auxiliar esta informação, recorreu-se ao manual, lendo e explorando o texto “Os primeiros povos: a vida dos primeiros povos na Península Ibérica”. Após abordagem a este ponto bastante curto, leu-se o seguinte texto do manual “A chegada dos Iberos e dos Celtas” e o texto “O contacto com os Fenícios, os Gregos e os Cartagineses”, e respectiva exploração.

Após discussão sobre o vídeo e os textos lidos, apresentou-se um PowerPoint com uma síntese do que foi abordado. Durante a visualização do PowerPoint, a turma era solicitada a participar através da leitura e explicação da informação que estava expressa no diapositivo, de forma a desenvolver uma aula mais dinâmica. Note-se que esta forma de trabalhar um tema vai ao encontro do método expositivo. Para consolidação deste tema, recorreu-se ao manual e ao livro de fichas para resolução de exercícios, bem como diálogo.

Quanto aos temas da Reconquista Cristã, Formação de Portugal e 1º Dinastia foram abordados pelo par pedagógico, recorrendo também ao PowerPoint para expor a matéria, assim como para auxiliar na resolução de exercícios do manual e do livro de fichas.

Relativamente ao tema “crise de 1383-1385”, abordou-se mais uma vez com a apresentação de um *PowerPoint*, e respectiva exploração mais uma vez. Seguidamente, reforçou-se com uma pequena leitura das páginas do manual de Estudo do Meio, em que explicava o assunto de forma compreensível. A leitura foi proferida pelos alunos e debatida em grande grupo a fim de serem retiradas conclusões.

Com estas atividades, a mestranda verificou que embora haja conteúdos muito teóricos, que se utilizar estratégias e recursos didáticos interessantes e cativantes será muito mais fácil para as crianças estarem atentas e motivadas para compreensão dos conteúdos.

Como já foi referido, as crianças também mostraram bastante interesse por experiências, para tal, desenvolveu-se uma atividade em torno de uma aprendizagem prática, privilegiando-se então, o ensino experimental das ciências. Desde o 1º ciclo que o ensino experimental deve ser a base do ensino das ciências, pois na opinião de Pires (2002) este ensino, com a realização de actividades experimentais, permite aos alunos o desenvolvimento de processos científicos, como a observação, a classificação, a previsão, a identificação e controlo de variáveis, entre outros, incluídos na aquisição de conteúdos. Sendo assim, decidimos então articular esta área com a área de Português, partindo do conto tradicional “A princesa e a ervilha”, de Hans Christian Andersen, que tinha sido explorado como outra atividade.

Para promover a articulação de saberes, realizou-se um protocolo experimental (cf. Anexo 12) sobre a germinação de uma ervilha em diferentes frascos com diferentes características. As questões problema deste protocolo eram: “Será que a ervilha germina? Quais os fatores que interferem? Qual a tua opinião?”. Assim, para a sua realização precisou-se de três frascos, ervilhas, algodão e água. No frasco A colocou-se um bocado de algodão e quatro ervilhas. Colocou-se perto da janela (Frasco com ervilhas, ar, calor e luz. Não tinha humidade). No frasco B colocou-se um bocado de algodão embebido em água e 4 ervilhas. Tapou-se o frasco com a tampa. Colocou-se perto da janela (Frasco com ervilhas, luz, calor e humidade. Não tinha ar). No frasco C colocou-se um bocado de algodão embebido em água e 4 ervilhas. Pôs-se dentro do armário (Frasco com ervilhas, sem luz, sem calor, sem ar).

Este processo durou 2 semanas, registando num dia por semana o que estava a acontecer em cada frasco, quais as diferenças e semelhanças. No fim das duas semanas, concluiu-se que apenas num frasco a ervilha não apodreceu, mas também não germinou. Com a realização desta experiência, pretendeu-se desenvolver o interesse da criança pela ciência e pelo método científico, desenvolver capacidades de observação e análise, e utilizar alguns processos simples de conhecimento como observar, descrever, formular questões-problema, fazer previsões, entre outros. Para o 1.º ciclo, Sá (2002)

preconiza que um ensino experimental das ciências seja reflexivo, entendido como “...um todo em que pensamento e acção se combinam de forma circular e recorrente.” (p. 45). A este propósito, o mesmo autor também diz que a sua “...experiência e investigação sustentam que são igualmente importantes em qualquer experimentação o ‘antes’ o ‘durante’ e o ‘depois’. Ou seja: a) planificar e prever; (b) executar procedimentos, fazer medições, observações e registar (acção); c) explicar, interpretar e avaliar. “ (p. 45-46), na qual a díade concordou e que tentou pôr em prática.

Na opinião da mestrandia, estas atividades foram muito enriquecedoras, porque foram trabalhadas de forma transversal, estabelecendo uma ligação entre as várias áreas do conhecimento, porque é importante que os alunos percebam que nada surge de forma isolada.

Em suma, verificou-se que os alunos mostraram curiosidade, entusiasmo e empenho na realização destas atividades, contribuindo para a construção do seu conhecimento. As crianças gostaram bastante desta experiência, e todos os dias iam aos frascos para verificar se a ervilha já tinha germinado. Importa referir que ao longo destas atividades o comportamento do grupo foi muito satisfatório, uma vez que os mesmos estavam motivados e empenhados.

Centrando-nos agora nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras, a educação artística no 1.º CEB desenvolve-se em quatro grandes áreas sendo elas, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Musical, a Expressão Dramática/Teatro e a Expressão Físico-Motora/Dança. Adianta ainda que no 1º Ciclo estas áreas são trabalhadas de forma integrada pelo professor titular da turma, e caso este ache necessário poderá pedir ajuda aos professores especializados (ME, 2007).

Assim, na área de Expressão e Educação Musical, e dando continuidade a um dos temas anteriormente descritos, a História de Portugal, na segunda aula observada, escutou-se a canção “E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)”, de Maria de Vasconcelos. Nesta fase, as crianças não tiveram acesso à letra da canção, mais uma vez para trabalhar a compreensão oral. A música é uma forma agradável de fornecer a base de conhecimento prévio para a aquisição de conteúdos de uma forma lúdica, gerando aprendizagem.

Seguidamente, entregou-se a letra incompleta às crianças, para que estas numa segunda audição, a pudessem completar. Após ouvirem e completarem, ouvimos uma terceira vez para verificar a letra. Quando se trabalha as letras

das canções, podemos relacionar com o domínio da linguagem, “o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). O interesse pela música notou-se porque todas as crianças conseguiram completar a letra, embora nem todas de forma correta, pois não conseguiram perceber o que era dito na canção.

A mestranda com esta atividade chegou a conclusão que as crianças mostram bastante interesse e atenção nesta área, repetindo mais vezes ao longo da PES atividades do mesmo género.

Quanto à área de Educação e Expressão Dramática, a atividade foi realizada pelo par pedagógico, sendo que colaborei ativamente, fazendo parte de um grupo para a dramatização do texto, visto faltar uma criança. O par pedagógico leu para o grupo, o texto “Há hora do pequeno-almoço”, que se encontra no livro de Odile Weulersse (p. 32). De seguida, desafiou as crianças a preparem uma leitura para depois dramatizarem para o restante grupo. Solicitou-se a leitura, em voz alta, em que podemos constatar que alguns alunos revelam dificuldades na exposição da voz, por ler muito baixinho. Todavia, outros apresentaram uma ótima expressividade e exposição de voz, pois segundo as metas curriculares os alunos devem usar um tom de voz e expressividades adequadas tanto na narração de histórias ou na recitação de poemas (ME, 2010). A escolha dos grupos foi feita através do site “*ClassTools.net*” para seleção das personagens. Durante a dramatização, o grupo esteve bastante atento e mostrou-se interessado na história. Esta atividade de dramatização permitiu ao par pedagógico não só compreender que atividades e propostas das crianças poderiam ser realizadas, assim como pensar em mais tarde voltar a realizar este género de atividades.

Relativamente à área de Expressão Plástica foi desenvolvida, uma atividade interligada com os conteúdos programáticos referentes à área do Estudo do Meio - História de Portugal. Sousa defende que “a Expressão Plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança.” (...) “o seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos.” (2003b, p. 160).

A atividade realizada intitulava-se de “Construção de um castelo”. Esta atividade consistia que os alunos, em grupo, construíssem uma espécie de

muralha simbolizando um castelo, com vários materiais. No momento de explicação deste trabalho à turma, esta ficou logo entusiasmada. Após a explicação da atividade foi pedido a cada aluno que trouxesse de casa dois rolos de papel higiênico, pois seriam necessários para a construção das torres da muralha.

No dia da construção dos castelos, poucos alunos trouxeram o material que tinha sido pedido, sendo este aspeto um pouco previsível, tendo em conta os outros trabalhos realizados juntamente com a professora cooperante. Perante esta situação voltámos a chamar a atenção de que teriam de ser mais responsáveis, porque isso era um ponto, essencial, na avaliação.

Visto que só tínhamos rolos suficientes para um castelo, a professora cooperante aconselhou-nos a apenas construirmos com a turma um castelo de tamanho maior para ficar na sala de aula, e dando o melhor trabalho às crianças que foram responsáveis e que trouxeram tudo o que foi pedido. Foi complicado para a diáde esta decisão, mas percebemos que o mais importante é que estes compreendam que as atitudes têm consequências e que “o bom professor mostra-se duro em relação aos comportamentos incorrectos” (Estanqueiro, 2010, p. 69). No final da construção do castelo, verificou-se que de uma forma geral ficou bonito, pois apresentava muita criatividade, na decoração das muralhas.

Ainda nesta área curricular, e já perto do Natal, realizou-se outra atividade relacionada com essa época festiva que se intitulou de “Construção de uma haste das renas”, utilizando-se cartolinas, e marcadores. É essencial a utilização de diversos materiais por parte das crianças, uma vez que é importante para estas crianças “(...) explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao professor alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

Pode-se salientar que o grupo de crianças demonstrou bastante interesse e entusiasmo neste tipo de atividades, adquirindo competências essenciais para o seu desenvolvimento, tais como, a criatividade e imaginação. As crianças adoraram esta atividade, e após terminarmos a sua construção, todos colocaram na cabeça e tirou-se uma fotografia de grupo (cf. Anexo 13)

Falando agora da última expressão e não a menos importante, desenvolveu-se uma atividade na área de Expressão Físico-Motora. A Educação Físico-

Motora é considerada uma área curricular bastante atrativa por parte das crianças, uma vez que, as atividades são normalmente realizadas em ambientes amplos e com a utilização de diversos materiais. Desta forma, proporciona à criança, uma maior socialização com os colegas e nomeadamente com o professor, contribuindo para o seu desenvolvimento e qualidade de vida e bem-estar.

Tendo sido já abordado as tabelas de frequência pelo par pedagógico, decidiu-se para consolidar o domínio “Organização e Tratamento de dados”, realizar um jogo com balões de cores diferenciadas numa baliza do campo de futebol com castanhas dentro. Cada equipa, tinha uma caneta ou lápis, e o objetivo era furar o balão correspondente à sua cor. Os pontos só contavam se a equipa rebenta-se os balões e apanha-se as castanhas. O percurso era feito por um elemento de cada vez de cada equipa. No final, ganhava a equipa que tivesse ficado com mais castanhas.

A reacção e participação das crianças nesta atividade foram bastante positivas, porque só têm a oportunidade de realizar este tipo de atividades nas AEC, e nem todas as crianças as frequentam para terem essa oportunidade.

Por fim, e não a “menos importante, a área da Matemática. Na atualidade, a escola deve oferecer

“uma formação sólida em Matemática para todos os alunos: uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar de cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade; (...) e, ainda, uma formação que também promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina e a confiança nas suas capacidades pessoais para trabalhar com ela”. (Ponte, 2008, p. 3)

Perante o exposto, o desenvolvimento do estágio no 1.º CEB assumiu como suporte o novo programa de Matemática para o ensino básico, fundamentando os temas matemáticos e as capacidades transversais a desenvolver com os alunos, assim como serviu de base na adoção das orientações metodológicas e das indicações para a gestão curricular. Este documento salienta que esta disciplina deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, para a sua formação na área de Matemática essencial a outras disciplinas e, de igual modo, deverá contribuir “ (...) para sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida” (Ponte, 2008, p. 3).

Neste seguimento, Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) expõem que “a competência matemática é essencial a todas as pessoas na interpretação de uma grande variedade de situações e na resolução de diversos tipos de problemas” (p. 36). Com isto, é necessário que o professor dê oportunidades aos alunos que favoreçam “(...) a compreensão de um conjunto de noções matemáticas fundamentais” (p. 42).

Sendo assim, os conteúdos programáticos abordados foram os ângulos, as tabelas de frequência, as operações da divisão, as frações e as retas, assim como a resolução de problemas.

Na segunda semana de intervenção, introduziu-se os ângulos. Com o auxílio do relógio, explorou-se os diferentes tipos de ângulos, mais especificamente os ângulos convexos e côncavos. Após esta introdução, utilizou-se o Geogebra para construir um ângulo, de acordo com as indicações que o manual de matemática nos fornecia. Ao mesmo tempo, as crianças e com o auxílio da professora construíam o ângulo no caderno diário. Já depois de saberem construir um ângulo, foi-lhes explicado como construir ângulos verticalmente opostos e como os identificar numa figura.

Seguidamente, explicou-se ao grupo que a díade pedagógica tinha uma amiga e que a queríamos apresentar-lhes, porque esta trazia uns desafios de matemática que nós gostaríamos que eles respondessem. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas.

As TIC fazem parte de todas as áreas de atividade nomeadamente da área da educação. Sendo assim tornou-se indispensável integrar o computador no meio educativo, de maneira a proporcionar a socialização do aluno. O uso das TIC constitui uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, é necessário que o professor domine estas tecnologias, e as consiga transpor para a sala de aula, tornando a sua prática pedagógica mais diversificada e cativante. Sendo assim, ao longo da PES, a díade conseguir integrar alguns recursos e proporcionar atividades recorrendo às TIC, como irá ser descrito de seguida.

Desta forma, recorreu-se à utilização de um avatar com o nome “Joana”. A utilização deste recurso veio com a finalidade de desafiar as crianças a resolver problemas relacionados com os ângulos. Com isto, conseguiu-se captar a atenção das crianças e motivá-los para a resolução dos exercícios propostos.

Foi muito bom ver a reacção do grupo à nova “amiga”, uma vez que não estavam nada à espera do que aconteceu.

Depois de intervirmos abordando conteúdos matemáticos, ocorreram as fichas de avaliação a meio do período. Quando se conheceu os resultados, viu-se que o grupo tinha bastantes dificuldades a Matemática, sendo que foi a área curricular em que houve algumas notas negativas e não houve nenhuma nota máxima. Isto deixou-nos um pouco desmotivadas e preocupadas, pois achámos que as crianças não tinham percebido bem o conteúdo abordado por nós.

Após alguns dias, na segunda atividade observada, a professora supervisora propôs-nos a realização de um projeto de intervenção que consistia em detetar um problema na turma, e arranjar estratégias e propostas para melhorar ou solucionar esse problema. Em conversa com a diáde, identificou-se logo que a Matemática era realmente um problema. Então, a partir daqui, teria que se arranjar estratégias para melhorar a aprendizagem nesta área que é tão importante na nossa vida.

Em diáde, refletiu-se sobre algumas estratégias didáticas que se poderia utilizar para ajudar as crianças a construírem os seus conhecimentos nesta área. Chegou-se à conclusão que a aprendizagem deve permitir que o aluno compreenda o assunto por meio de exemplos ligados ao nosso quotidiano para que, mais tarde, ele seja capaz de resolver problemas mais complexos, ou seja, se a aprendizagem atribuisse significado ao conceito permitiria que os alunos tomassem decisões com mais segurança e autonomia em várias situações.

A diáde foi ao encontro de atividades que proporcionassem às crianças, motivação e gosto pela matemática. No 1.º ciclo, nomeadamente na Matemática, os perfis específicos de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico afirma que é dever do docente promover nos alunos o gosto por esta área curricular, fomentando a articulação entre a Matemática e a vida real dos alunos e incentivando-os a resolver problemas e a verbalizar os diferentes processos de raciocínio (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Ainda o Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013) refere que o gosto pela Matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos é “alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (pág. 2).

Na semana seguinte, o par pedagógico começou a semana com a leitura de um livro com conteúdo matemático, lendo apenas metade do livro e

abordando os conteúdos expostos no livro até à pausa da leitura. No dia seguinte, começou-se o dia com a leitura do resto do livro. Explorou-se o conteúdo do livro, colocando sempre questões e solicitando vários alunos para irem respondendo. Seguidamente no quadro, fez-se um levantamento de conhecimentos prévios das palavras mais importantes do texto, com o intuito de construir quadras utilizando palavras que rimassem com as palavras registadas no quadro, anteriormente, relacionando sempre com a matemática.

Mais uma vez, as crianças mostraram bastante criatividade e interesse pela atividade, sendo que não só criaram quadras relacionadas com a matemática, mas também relacionadas com a educação e com o quotidiano.

Para consolidar, o que tinha sido abordado durante os dois dias, elaborou-se um cartaz, onde as crianças teriam que escrever uma frase acerca da importância e da utilidade da Matemática para elas. Observou-se uma enorme motivação tanto na audição da história, como na construção das quadras. O objetivo que se pretendia com esta atividade seria, como já referido anteriormente, que as crianças comessem a gostar mais da matemática e saber trabalhar com ela de variadas formas. Com a realização desta atividade verificou-se que as crianças sabem a importância da matemática no nosso quotidiano, pois todas conseguiram construir uma frase em que relacionassem a matemática com situações do dia-a-dia.

Na semana seguinte, a professora cooperante quis dar introdução às frações, e pediu à díade que trabalhasse com as crianças, mas utilizando estratégias, sem ser o método expositivo. Assim o fizemos, criou-se um “Dominó das frações”, onde as crianças em pares, jogariam, associando a fração à porção representada (cf. Anexo 14).

A mestranda ficou bastante satisfeita com a adesão a esta estratégia que consistiu em trabalhar matemática através de jogos. Os jogos matemáticos desenvolvem o raciocínio lógico das crianças e as habilidades; levam-nas a conceberem a matemática como uma disciplina prazerosa e proporcionam a criação de vínculos positivos na relação professor-aluno e aluno-aluno. Com os jogos matemáticos, os alunos podem encontrar equilíbrio entre o real e o imaginário e ampliarem os seus conhecimentos e o raciocínio lógico-matemático.

Observou-se que o acompanhamento do professor é muito importante para promover uma aprendizagem enriquecedora, que seja capaz de despertar o

interesse da criança no processo de construção de conhecimentos. Assim, o professor pode dar a oportunidade ao aluno de vivenciar os jogos de forma a aumentar a motivação na área de matemática.

Como diz Huizinga (1999):

“o jogo não deve ser uma atividade imposta, mas quando jogado respeito pelos outros, é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana...(p.11)

Ainda no tema das frações, o par pedagógico proporcionou também às crianças um momento de manipulação dos materiais, usando os discos fraccionários. As crianças adoraram, pois tinham que resolver os exercícios utilizando este material manipuláveis. Conforme Dante (2005, pág. 60) “devemos criar oportunidades para as crianças usarem materiais manipulativos (...)”.

De acordo com Matos e Serrazina (1996), citado por Almiro (2004, pág. 7), os professores “devem socorrer aos materiais manipuláveis, tanto na introdução de conceitos como também na resolução de problemas.” É importante que estes materiais não estejam escondidos num armário, mas sim disponíveis para os alunos sempre que estes acharem pertinente usá-los. Os mesmos autores esclarecem que, ao manipular os materiais, os alunos têm a hipótese de “experimentar e descobrir padrões e relações”, que são fundamentais em Matemática. É de referir ainda que estes materiais manipuláveis devem ser explorados pelos alunos com o devido tempo. Contudo, Serrazina (1990) (citado por Caldeira, 2009, p. 235), afirma que ao manipular estes objetos deve-se pensar sobre esta manipulação, sobre os processos e sobre os produtos, sendo que “o material deve ser utilizado cuidadosamente, cabendo ao professor decidir como, quando e porquê”.

Com o recurso a jogos didáticos para melhor memorização de conteúdos, conseguiu-se melhorar as aprendizagens da matemática, sendo que se mudou de tema, introduzindo as “retas”. Este tema não era de todo novo, embora já tivesse sido dado no 2º ano e 3º ano e algumas crianças já não se recordassem deste conteúdo. Posto isto, utilizou-se um vídeo da Escola Virtual, onde explicava o que eram as retas, os tipos de retas e mostrando exemplos do dia-a-dia. A escola virtual é um recurso didático em alternativa ao manual. Neste

sentido, utilizou-se a Escola Virtual no contexto de sala de aula como facilitadoras e motivadoras do processo de ensino-aprendizagem, e essenciais para estas novas gerações digitais. Esta apresentação possibilitou ainda que os alunos fossem compreendendo os conceitos inerentes a esta classificação, identificando as diferenças e as semelhanças entre as retas.

Para consolidar ainda mais este tema, o par pedagógico recorreu à utilização de folhas brancas e com o auxílio de uma régua e um esquadro, as crianças traçaram retas paralelas com o lápis amarelo, e retas perpendiculares com o lápis vermelho.

Nesta perspetiva, com todas estas estratégias utilizadas no projeto de intervenção, conseguiu-se fazer com que as crianças gostassem mais de matemática, e isso refletiu-se nas fichas de avaliação trimestrais e pelo facto de as crianças pedirem à díade que levasse mais materiais e recursos de Matemática para dentro da sala de aula. Houve menos notas negativas e uma demonstração de interesse pelos materiais manipuláveis e didáticos, ou seja, mostra que o trabalho colaborativo entre a díade foi realizado com sucesso, o que foi bastante gratificante.

Ao longo de toda a PES, e ao longo deste projeto educativo, propôs-se sempre que possível a apresentação e a partilha de conhecimentos adquiridos pelos alunos, para que as suas aprendizagens fossem valorizadas. Teve-se ainda a preocupação de estimular o raciocínio dos alunos, valorizando-os e fomentando a explicitação com clareza, de forma a analisar e registar os raciocínios dos colegas (Ponte et al., 2009).

De acordo com os conteúdos abordados durante este percurso, existiu um espaço reservado à avaliação e à reflexão de toda a ação educativa. As reuniões de pós-ação, assim como os *feedbacks* que foram sempre dados pela professora supervisora foram uma mais-valia para todas as aprendizagens adquiridas. A realização de alguns documentos construídos ao longo da PES foi imprescindível, principalmente as narrativas individuais reflexivas, uma vez que foram realizadas ao mesmo tempo que a prática e que permitiu que refletisse de forma a melhorar a prática. É fundamental existir uma reflexão relativamente à prática. Só refletindo é que se consegue ter noção dos erros que se comete, para assim poder os melhorar.

Relativamente à avaliação, importa referir que a avaliação das competências adquiridas pelos alunos foi realizada de forma contínua, em que

todas as semanas eram registadas numa grelha de observação de cada parâmetro em cada área curricular diferente, com a intenção de refletir acerca das intervenções, observando e registando a evolução dos alunos, para que ajudasse a díade a tomar decisões relativas às atividades/estratégias a aplicar. Neste procedimento, todas as atividades são alvo de alguns comentários reflexivos, que incidem não só sobre as atividades, mas também nas aprendizagens das crianças, nas necessidades e dificuldades que apresentaram, assim como na motivação demonstrada.

Em conclusão, o estágio é “a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Formosinho, 2009, p. 130). Ao longo da PES nem tudo correu de forma perfeita, mas através de uma reflexão sucinta, conseguimos identificar as falhas, e aprender com elas. É por intermédio de práticas reflexivas que se toma consciência das estratégias que resultaram, do que se poderia melhorar e das aprendizagens realizadas. Deste modo, verificase que a profissão docente é bastante complexa e é um grande desafio, ainda assim é um desejo há muito ambicionado.

## METARREFLEXÃO

Finalizado este relatório significa acabar mais uma etapa do plano de estudo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

O percurso de estágio nestas duas valências diferentes foi importante para terminar esta etapa de formação, na medida em que proporcionou aprendizagens relativas à planificação; à gestão do tempo; à utilização dos espaços e materiais; à interação com os alunos, com os pais e encarregados de educação e comunidade educativa; assim como a concretização da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Ambos os estágios revelaram-se de extrema importância em toda a formação enquanto futura educadora/professora.

Para além do crescimento pessoal e profissional, este estágio serviu igualmente para perceber que ainda existem muitas falhas e que estas e outras que surgirão durante a vida profissional. Só serão colmatadas através de um trabalho persistente de reflexão, pesquisa e formação, pelo que o processo não termina aqui, pelo contrário, começa agora.

Ao longo da minha prática pedagógica procurei realizar atividades, tendo em conta o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das crianças. Toda a reflexão realizada ao longo de cada semana de estágio permitiu-me adequar melhor a minha prática pedagógica ao grupo de crianças, e conseqüentemente, obter melhores resultados. No que concerne ao estágio em contexto de educação pré-escolar, este foi talvez o mais exigente e desafiador. No percurso académico a mestranda nunca tinha acompanhado um grupo heterogéneo e, esse facto foi, sem dúvida, relevante. Ter crianças dos três anos aos seis anos no mesmo grupo permitiu observar como esse aspeto é importante e fundamental pois permite desenvolver a cooperação e entreatajuda.

Ao longo do trabalho foi importante conhecer os interesses e necessidades das crianças, observou-se, escutou-se e refletiu-se, de forma a recolher o máximo de informação, para assim fazer uma planificação adequada ao grupo, proporcionando momentos de aprendizagens que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Sendo também importante fazer a

planificação de encontro aos conhecimentos e competências das crianças, de acordo com a sua faixa etária.

Ser educador/professor é poder olhar em todas as direções e ajudar as crianças no seu desenvolvimento de modo a que adquiram competências necessárias para a vida. Como referem Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é ao educador que cabe planejar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras de modo a interessar e estimular cada criança para que chegue a níveis de realização que não conseguiria sozinha. Assim o educador deve conseguir ver as necessidades de cada criança de forma individual para poder fazer o planeamento das situações que o possam levar à aprendizagem. Nem todas as crianças têm o mesmo ritmo e nem todas conseguem aprender da mesma forma. É necessário adaptar estratégias para que elas consigam aprender e para que adquiram a autonomia e a responsabilidade de um modo equilibrado.

Ao longo da prática, a ligação com as famílias também nunca foi uma preocupação, tanto nas atividades, como nas pesquisas e na divulgação. As crianças sentem-se felizes e confiantes quando os pais estão envolvidos. A construção de uma história do grupo de crianças da EPE, tal como a documentação das atividades expostas na entrada, foram úteis para que os pais estivessem a par do que os seus educandos faziam e das aprendizagens que estavam a ser efetuadas, assim como houve também oportunidade de participarem na construção dessa mesma história.

Considera-se que estas experiências na prática educativa foram uma mais-valia enquanto futura docente com perfil duplo. A mestranda começou por valorizar a observação como um objeto de recolha de informações, onde teve a oportunidade de planejar tendo em conta as perspetivas das crianças. Quando as crianças estão interessadas mostram-se mais envolvidas na ação. Este aspeto foi sem dúvida uma das lições que a mestranda leva para a minha vida, a importância de as crianças serem seres ativos das suas próprias ações. Esta é a base como futura profissional da área da educação.

Relativamente ao estágio em ambos os contextos, segundo Freire (1997), com a formação de docentes é essencial refletir-se sobre a prática. Com o pensamento crítico, ao elaborar reflexões sobre a prática do docente é possível refletir sobre as intervenções passadas para as futuras serem cada vez melhor. Tomei consciência da necessidade de procurar fazer melhor a cada dia, sendo

para isso necessário consultar bibliografia adequada, sobretudo nas áreas em que considero a minha formação mais frágil. Este período de estágio deu também a possibilidade de confrontar com as expectativas iniciais que conduziram à sua escolha. Foi igualmente possível experimentar estratégias com as quais a mestrande se identificou bastante, o que é muito positivo para o futuro profissional.

Através do estágio houve oportunidades de contactar com diversas situações, sem nunca esquecer a importância da observação porque são fundamentais e parte integrante de qualquer boa formação de professores, pois para se formarem professores tem que existir uma complementaridade entre a formação académica e a formação pedagógica. A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...) (Estrela, 1986, p. 61). Ao longo do estágio, um dos aspetos importantes a referir foi o afeto e carinho por parte das crianças/alunos o que é bastante gratificante nesta profissão. A instituição onde se realizaram os estágios também foi essencial para o bom desenvolvimento da prática.

No decorrer desta prática, compreendeu-se que ser docente assenta numa viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções (Arends, 1995), sendo que para ultrapassar as barreiras e dificuldades com vista a um melhor e maior desenvolvimento das crianças, o docente precisa ter na linha de horizonte que a palavra “desistir” não faz parte do seu dia-a-dia, uma vez que nesta profissão vão sempre surgir complexidades ou dificuldades. Esta situação foi visível no decorrer do estágio, onde se observou que a atividade docente vive de complexidade, especificidade, instabilidade e desordem, assim como da capacidade de tomar decisões corretas e de resolver problemas.

A elaboração e realização deste relatório contribuíram muito para a formação a nível pessoal e profissional da mestrande. O conhecimento e a visão que se tem dos conteúdos vai-se alterando e, através da prática, vai-se aperfeiçoando esses conteúdos. Todas estas pesquisas foram fulcrais para o desenvolvimento das competências e para o modo como pensava sobre certas situações.

Foram várias e significativas as experiências em contexto de estágio, que contribuíram para aumentar a capacidade de reflexão e de questionamento. Através desta conquista, a mestrande sente que se tornou numa pessoa mais segura e confiante de si própria, e deve-o muito às pessoas que estiveram no

processo de formação, assim como ao par pedagógico que foi a peça fundamental para conseguir terminar esta etapa, que sempre apoiou e deu força para seguir em frente e para lutar sempre pelo que pretendia alcançar.

De uma forma geral, todo o percurso ao longo do curso de mestrado proporcionou à mestranda saberes e experiências que a enriqueceram enquanto futura profissional, e permitiram, na prática, aplicar o que aprendeu ao longo da formação inicial, tanto na Licenciatura, como no Mestrado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In: Abrantes, P.& Araújo, F. (Coords.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa: DEB/ME
- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho*. Coimbra: Formasau e Educa.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1º ciclo do ensino básico*. Das teorias às práticas. Porto: Porto Editora.
- Afonso, M., & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de Avaliação no Contexto escolar* (1.ª ed.). Luanda: Texto Editora, LDA
- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Supervisão de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Vol. I e II. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L. e Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Arends, J.B. (1995). *Aprender a Ensinar*. Mc Graw-Hill Editores
- Ausubel, D. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana

- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano
- Boyd D. & Bee H. (2011). *A criança em desenvolvimento*. 12ed. Porto Alegre: Artmed
- Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Alguns Itinerários; 1ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Caldeira, S. & Rego, I. (2004). *A construção da identidade profissional*. In Adão, Á. & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Cândido, P. (2001). *Comunicação em Matemática*. In K. S. Smole, & M. I. Diniz (org.), *Ler, escrever e resolver problemas* (pp. 15-28). Porto Alegre: Artmed
- Cardona, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!* Exemplos de alguns instrumentos de apoio. Cadernos de educação de infância.
- Castilheiro (1985). *Educação e cultura*. Coimbra: Almedina
- Coll, C. & Martín E. (2001). *A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista*. In C. Coll, et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática da observação de classes* (2ªed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora

- Estrela, M. T. e Estrela, A. (orgs.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, I. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado: Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*: Braga, (pp. 21-30)
- Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudos de Boas Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Novas Edições Académicas.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In R. Rivas., J. Escola., M. Figueira., & F. Aires (coods.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*. Santiago de Compostela: Andavira Editora
- Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga, Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança
- Formosinho, J. (2007b). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. 4.ª Edição. (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.

- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In: Zabalza, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto
- Freire, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra
- Huizinga, J. (1999). *Homo Ludens*. São Paulo: Perspetiva
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Laevers, G. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Lobo, M. (1988). *A concepção do espaço educativo*. Cadernos de Educação de Infância
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora
- Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships*. Young Children
- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The*

hundred languages of children: The Reggio Emilia approach — advanced reflections. Norwood, NJ: Ablex

Marcelo, C. (2009). *A Identidade Docente: constantes e desafios*. Formação Docente

Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim-de-infância*. Revista Aprender nº33. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre

Margalha, H. (2009). *A Feminização na Educação Básica: os Docentes do Género Masculino na Educação de Crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.

Marques, I., Moreira, M., & Vieira, F. (1999). *Investigação-acção e formação inicial de professores: uma experiência de supervisão*. In Moreira et al. (coords.). *Supervisão na formação: contributos inovadores*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Universidade Aberta: Lisboa.

Menezes, A. (1998). “*Do poder da palavra*”. Folheto. São Paulo

Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. (4.<sup>a</sup> Ed). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007a). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2015). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Moreira, M. A. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Venda Nova: Aula Prática

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas da formação contínua de professores*. In: A. Nóvoa (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro
- Nóvoa, A. (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as histórias da sua vida*. In A. Nóvoa, *vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). Prefácio. In C. Josso. *Histórias de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, F. (2006). Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: I. Magalhães; M. Grigoletto & M. J. Coracini (Org.) *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *O Desenvolvimento Profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In, J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. e Flores, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill

- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga
- Perrenoud, P. (1978). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado*. Análise psicológica (2ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar
- Pires, D. (2002). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – Estudo no 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Retirado de [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf) (acedido em 13 de junho de 2018).
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., & Oliveira, P. (2009). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora
- Reis, C. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE

- Roldão, M. (2001). *A formação como projecto – do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação*. In Cadernos de Formação de Professores
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. (2005). *Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior*. Nuances: estudos sobre educação, 12 (13). Consultado em 20 novembro, 2017, de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Porto: Porto Editora
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M., & Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Alfragide: Oficina do Livro
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Serrazina. (1990). *Os materiais e o ensino da Matemática*. Educação e Matemática (Editorial).
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação*. 3º Volume: Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). *Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. Gestão e Desenvolvimento*. Acedido em maio de 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/277226378\\_Escola - familia - comunidade uma relacao para o sucesso educativo](https://www.researchgate.net/publication/277226378_Escola_-_familia_-_comunidade_uma_relacao_para_o_sucesso_educativo)
- Vasconcelos, T. (2000). *Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal*. Cadernos de Educação de Infância
- Vasconcelos, T. (2004). *A educação de Infância é uma ocupação ética. Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância, família, comunidade e educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, C. (2002) *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad
- Vygotski. (2007). *A formação social da mente*. Tradução de José Neto, Luís Barreto, Solange Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. (2ª edição). Edições Asa: Porto.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Narcea, Madrid: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2002). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo, DR 1.ª série – n.º237, n.º217 e n.º166 (respetivamente).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico. Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho de 2011, DR 1.ª série – n.º122

Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. Diário da República n.º 164/2015-2ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Define as regras a observar no funcionamento e oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

## OUTROS DOCUMENTOS

Câmara Municipal, 2017. Porto. Disponível em [http://www.cm-gondomar.pt/uploads/writer\\_file/document/101/20100331170509111714.pdf](http://www.cm-gondomar.pt/uploads/writer_file/document/101/20100331170509111714.pdf) (Acedido a 12 de Outubro de 2017)

Censos (2011). População residente e desempregada. Retirado de [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011\\_apresentacao&xpid=CENSOS](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS) (acedido a 14 de Outubro de 2017)

Direção Geral da Educação (2017). Portal Oficial da Direção Geral da Educação. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/projeto-eco-escolas>, em 30 de novembro de 2017

Junta de Freguesia – 2017. Porto. Disponível em <http://www.riotinto.pt/index.php> (acedido a 14 de outubro de 2017)

Plano Anual de Atividades da Instituição Cooperante, 2017. Porto. Disponível em [http://www.aeidmafalda.edu.pt/images/documentos/Internos/PAA\\_A EIDM\\_15\\_16\\_3verso.pdf](http://www.aeidmafalda.edu.pt/images/documentos/Internos/PAA_A EIDM_15_16_3verso.pdf) (acedido a 12 de outubro de 2017)

Projeto Educativo do Agrupamento, 2017-2021. Disponível em [http://www.aeidmafalda.edu.pt/images/documentos/Internos/VF.%20PEA\\_20172021.pdf](http://www.aeidmafalda.edu.pt/images/documentos/Internos/VF.%20PEA_20172021.pdf) (acedido a 12 de outubro de 2017)

Querer Ser – Associação para o desenvolvimento social, 2016. Porto. Disponível em [http://www.quererser.pt/images/Downloads/Plano\\_acao\\_2016.pdf](http://www.quererser.pt/images/Downloads/Plano_acao_2016.pdf) (acedido a 15 de outubro de 2017)

**NM**