

Orientação

AGRADECIMENTOS

Neste ponto, certamente, não me é permitido agradecer a todos aqueles que gostaria e me acompanharam em toda a minha caminhada, motivo pelo qual dirijo apenas algumas palavras, aos mais próximos, como agradecimento:

Aos meus pais e madrinha pelo apoio, carinho e afeto nos momentos mais difíceis.

Ao meu par pedagógico e amiga M. pela amizade, apoio incondicional, boa disposição, carinho e afeto.

Ao meu T. por todo o apoio, paciência, carinho e descontração em todos os momentos.

À minha melhor amiga pelo encorajamento, apoio, paciência e afeto.

A todas as crianças que passaram e ajudaram no meu percurso, pelas aprendizagens, carinho e afeto.

A todos os docentes das unidades curriculares que compreendem o mestrado em Educação Pré-escolar e ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com destaque para as supervisoras institucionais que me acompanharam durante toda a prática pedagógica supervisionada pelas aprendizagens, orientação, apoio e encorajamento durante todo o processo.

Às minhas orientadoras cooperantes pelas aprendizagens e apoio durante o meu processo de formação.

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando refletir acerca do percurso de formação da formanda. Ao longo das práticas a formanda adotou um paradigma socioconstrutivista, efetivando a sua prática através da observação, análise sistemática, reflexão crítica constante, planificação da ação, ação e avaliação, apoiando-se na metodologia de investigação-ação. Durante as suas práticas foi possibilitado à formanda aliar saberes teóricos à prática, e mobilizá-los em contexto real, desenvolvendo uma atitude indagadora e reflexiva.

Deste modo, é também no presente relatório que a formanda expressa as suas aprendizagens ao longo das suas práticas, a reflexão sobre as mesmas, bem como a forma como influenciaram a sua prática profissional. A formanda encarou a criança como ativa e competente, pretendendo que esse aspeto se refletisse nas suas planificações, guiando a sua ação segundo as características, interesses e necessidades de cada criança, intervindo, assim, de forma fundamentada. Neste sentido, tornou-se fulcral avaliar continuamente a sua ação, de modo a adaptar e permitir uma flexibilização na tomada de decisões em prol dos grupos de crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Socioconstrutivismo; Investigação-ação.

ABSTRACT

This report was developed within the course of Supervised Teaching Practice inserted in Master in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, aiming to reflect on the path of formation of the trainee. Over the practices trainee adopted a social constructivist paradigm, affecting their practice through observation, systematic analysis, constant critical reflection, action planning, action and evaluation, relying on the research-action methodology. During their practices made possible the trainee to combine theoretical knowledge with practice, and mobilize them in a real context, developing a questioning and reflective attitude.

Thus, also in this report that the trainee expressed their learning throughout their practice, reflection on them, and how influenced their professional practice. The trainee stared at the child as active and competent, pretending that this aspect is reflected in their lesson plans, guiding its action according to the characteristics, interests and needs of each child, intervened, so, with good reason. In this sense, it has become crucial to continually assess their action in order to adapt and allow greater flexibility in making decisions on behalf of groups of children.

Keywords: Preschool Education; 1st cycle of basic education; social constructivism; Research-action.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO i – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	5
1. O Perfil Docente	5
2. O currículo em Portugal	14
CAPÍTULO ii – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
1. Caracterização do contexto de estágio	25
2. Ambiente educativo na Educação Pré- escolar	28
3. Ambiente educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
4. Metodologia de investigação	41
CAPÍTULO iii – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	45
1. Descrição e análise das atividades e projetos desenvolvidos na prática pedagógica supervisionada em Educação Pré- escolar	46
2. Descrição e análise das atividades e projetos desenvolvidos na prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	59
REFLEXÃO FINAL	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
Normativos legais e outros documentos	81

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE- Educação Pré-Escolar

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.ºCEB- 2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º CEB- 3.º Ciclo do Ensino Básico

EB- Ensino Básico

EB1- Escola Básica do 1.º Ciclo

Jl- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

DEB- Departamento de Educação Básica

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

EM- Estudo do Meio

AE- Apoio ao Estudo

AAAF- Atividades de Animação e Apoio às Famílias

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

ESE- Escola Superior de Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

UAM- Unidade de Apoio à Multideficiência

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) integrada no Mestrado de Educação Pré- escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. O mestrado confere habilitação profissional para a docência de duplo perfil (educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico), como explanado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Com efeito, compreendendo que a PPS constitui uma componente de formação da formanda, procurou-se obter um desenvolvimento pessoal e profissional, visando prepará-la para um perfil profissional adequado e progressivamente autónomo. Neste sentido, nas aulas teórico-práticas da PPS, abordaram-se diversos conteúdos basilares para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, contribuindo para a construção de um quadro concetual e metodológico sustentador da prática docente. Desta forma, relativamente à PPS na EPE foram abordados conteúdos referentes à organização e gestão do ambiente educativo e perfil do educador inserido numa perspetiva socioconstrutivista, salientando a importância da reflexão crítica sistemática, avaliação das ações e processos de ensino e aprendizagem, modelos curriculares e avaliação da EPE. Referente às aulas teórico-práticas na PPS no 1.ºCEB exploraram-se conteúdos relacionados com a organização e gestão do ambiente educativo e perfil docente, sustentados numa perspetiva socioconstrutivista, bem como a exploração e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a observação, a reflexão na e para a ação e a avaliação das práticas. A formanda usufruiu, ainda, de seminários em ambas as unidades curriculares, procurando-se a problematização das práticas e o apoio às dúvidas e necessidades dos formandos, surgidas no desenvolvimento da PPS

nos contextos de EPE e 1.ºCEB. Nestes foi possível a construção de saberes integradores através do diálogo entre todos os presentes.

A PPS na EPE e no 1.ºCEB desenvolveram-se na mesma instituição de educação formal, situada na cidade do Porto, em díade. Desta forma, durante todo o percurso formativo denotou-se uma grande colaboração, especialmente, com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, uma vez que a reflexão conjunta possibilitou a tomada de decisões mais conscientes e sustentadas, devido ao confronto de opiniões, melhorando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem e o processo de formação da formanda.

Com a PPS em contextos educativos na EPE e no 1.ºCEB tencionava-se que a formanda mobilizasse saberes teóricos, pedagógicos, didáticos e culturais, bem como uma postura reflexiva e investigativa. Efetivamente eram objetivos das unidades curriculares, a problematização das práticas pedagógicas, bem como a planificação e a avaliação das mesmas por parte da formanda.

O presente documento pretende descrever o percurso formativo da formanda, numa perspetiva reflexiva, crítica, integradora e articulada, evidenciando o desenvolvimento dos objetivos supracitados. Desta forma, a estruturação do presente relatório encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo é referente ao enquadramento teórico e legal, sendo explanadas perspetivas teóricas referentes à organização e gestão do ambiente educativo, o perfil de um educador de infância e professor do 1.º CEB, bem como a gestão do currículo no que concerne à EPE e ao ensino no 1.ºCEB e modelos curriculares basilares à prática da formanda. No que respeita ao segundo capítulo é apresentada a caracterização do contexto e instituição formal de educação, na qual a formanda realizou a sua PPS, bem como dos grupos de crianças, familiares das mesmas, salas de atividades/aulas e organização das rotinas diárias dos dois grupos. Neste capítulo é ainda explanada a metodologia de investigação mobilizada pela formanda durante a PPS, que fomentou o seu desenvolvimento profissional e pessoal (metodologia de investigação-ação), mencionando as etapas inerentes e recursos criados e

por si utilizados. Respeitante ao terceiro capítulo é realizada a descrição, análise e reflexão das principais atividades e projetos de intervenção desenvolvidos na EPE e no 1.º CEB, os resultados obtidos e o impacto das ações nas aprendizagens das crianças. Por fim, surge uma reflexão final na qual a formanda aborda algumas considerações acerca da sua PPS, referindo potencialidades e constrangimentos sentidos ao longo do seu percurso pessoal e formativo.

De modo a elucidar alguns aspetos referidos ao longo do relatório são apresentados em anexo exemplares dos documentos construídos pela formanda e imagens referentes às atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste primeiro capítulo considerou-se relevante detalhar os principais fatores teóricos e legais contributivos para a tomada de decisões durante a PPS da formanda na EPE e no 1.º CEB. As evidências dessas práticas serão abordadas no terceiro capítulo do presente documento, pois, tal como refere Oliveira-Formosinho o professor deve agir com base numa “prática sustentada na teoria e não (...) derivada diretamente da teoria” (idem, p.63, 2013). Deste modo, serão explorados alguns aspetos que se demonstraram mais significativos e que nortearam e fundamentaram este processo formativo, de desenvolvimento profissional e nos quais a formanda acredita e defende.

1. O PERFIL DOCENTE

A educação formal é essencial numa sociedade, assumindo compromissos que ultrapassam o ensino de conteúdos, tendo como objetivo a formação do indivíduo em todas as dimensões da sua personalidade. Deste modo, a criança aprende a utilizar os conhecimentos, de forma a serem mobilizados na sua vida, contribuindo para a construção da cidadania ativa e de uma realidade social melhor para todos. Efetivamente, nos últimos anos tem-se vivido num mundo de incertezas e mudanças a diversos níveis, tais como: culturais, sociais, económicos, ideológicos, entre outros. Assim, o profissional de educação tem de desenvolver competências que lhe permitam responder de forma autónoma e criativa a tudo o que lhe é exigido, bem como à resolução de problemas, de acordo com as mudanças constantes e dilemas com que se depara na sua vida

profissional. Para que possa desenvolver as competências exigidas a formação inicial é um momento fulcral, no entanto é também o início de um processo de preparação e desenvolvimento que deve ser continuado ao longo da vida profissional. Tal com refere Estrela (2002) a formação inicial trata-se do “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional” (p.18). Desta forma, a formação inicial deve ser considerada a primeira etapa de um percurso de desenvolvimento, encarando-se como um momento privilegiado para a construção do perfil docente (Formosinho 2009). Assim, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, documento regulador da formação inicial de docentes, compreende a PPS como um dos componentes cruciais na formação docente. A formanda considera-a, então, como um passo fundamental para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que é nas práticas pedagógicas supervisionadas que o mesmo vai “aprender a ensinar” (Garcia, 1999, p.103). Com estas tem a oportunidade de contactar com a realidade, participar e gerir a rotina diária, desenvolvendo capacidades de observação, reflexão, planificação, ação e avaliação necessárias para responder às necessidades e interesses das crianças, bem como para solucionar situações complexas com que se depara (Estrela, 2002).

O futuro docente deve, assim, considerar a educação como um contexto inclusivo e integrador, no qual seja possibilitado a todas as crianças construírem conhecimento, independentemente do seu ponto de partida pessoal e das especificidades individuais. Motivo pelo qual é relevante que procure adaptar-se ao contexto educativo e às crianças, uma vez que a instituição de educação formal por si só, não é capaz de responder aos interesses e necessidades das crianças. Deste modo, cabe aos docentes “enfrentar o desafio e a mudança permanente”(Le Boterf, 1997, citado por Esteves, 2008, p.43) procurando construir “contextos educativos complexos que permitam a emergência de possibilidades múltiplas” (Oliveira-Formosinho, 2007 p.21).

A formanda considera assim, que o objetivo primordial do docente é apoiar e fomentar o desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças. Neste

sentido o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto defende que o educador de infância/professor deve movimentar-se tendo em vista o desenvolvimento de cada criança considerando a necessidade da construção, por parte da mesma, de aprendizagens integradas. Deste modo, cabe ao docente a organização do ambiente educativo, bem como a planificação e gestão de atividades e projetos curriculares. Com efeito, deve planejar a rotina diária considerando o acima referido, compreendendo que a flexibilidade para a alteração do planeado é essencial de modo a responder às especificidades individuais de cada criança (Peterson, 2003).

A formanda compreende que o docente deve procurar o desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional, social e moral da criança, motivo pelo qual deve fomentar a cooperação com a comunidade educativa e envolvente, com enfoque na comunicação com as famílias das crianças, uma vez que:

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico, do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores e dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (Diogo, 1998, p. 37).

Desta forma, a família é o primeiro responsável pela educação da criança (Diogo, 1998), motivo pelo qual conhecem as suas características individuais e necessidades, sendo indispensável a cooperação e colaboração entre a família e a educação formal da criança, como explica o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

No que respeita ao Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, importa salientar que este regula o perfil específico do docente para a EPE, 1.º, 2.º, 3.º CEB e Ensino Secundário, ressaltando que o educador concebe e desenvolve o currículo de acordo com as crianças do seu grupo, no entanto, o professor do 1.º CEB apenas o pode desenvolver, uma vez que a sua conceção cabe ao Ministério da Educação. Desta forma, denota-se que o perfil do docente é afetado pelo quadro político em vigor (Peterson, 2003).

Ser educador de infância/professor consiste em apoiar o desenvolvimento holístico das crianças, assumindo-se como um mediador no processo de ensino e aprendizagens, possibilitando-lhe um papel ativo durante todo o processo (planificação, ação e avaliação) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 5). Desta forma, a formanda considera importante destacar as considerações da UNESCO sobre a educação perspectivada para o século XXI, das quais são definidos os quatro pilares basilares do processo educativo: a criança deve ter condições para aprender a aprender fazer, aprender a ser, aprender a viver em convivência e aprender a conhecer (Delors et al, 1996). Procura-se então fomentar o pensamento crítico e reflexivo da criança, bem como, as capacidades de criar, reconstruir e comunicar. O educador de infância/professor assume-se num papel de mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem no qual a observação se revela crucial.

Considerando o referido a formanda compreende a necessidade de observar continuamente todo o contexto educativo, uma vez que a observação é a “primeira e necessária etapa de intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p.29). Só observando e refletindo acerca do observado é que o docente é capaz de se assumir como um mediador que procura responder aos interesses e necessidades de cada criança. Desta forma, considerando o observado deve procurar a estruturação de um ambiente educativo capaz de estimular a confiança, segurança, motivação e curiosidade da criança, escutando-a e legitimando-a aquando a planificação, ação e avaliação do mesmo (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, para uma boa gestão de momentos pedagógicos a formanda considera a necessidade de planificar a organização

de todo o ambiente educativo, tal como é referido no Decreto- Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.

Considerando a PPS a formanda considera que, no que concerne à organização e gestão de todo o ambiente educativo, as diferenças entre a EPE e o 1.º CEB são inegáveis, procurando desta forma diferenciá-las. Assim, no que respeita à EPE, segundo o modelo Reggio Emilia o ambiente educativo é considerado como um terceiro educador, uma vez que as crianças ao interagirem com todo o ambiente físico se desenvolvem. Desta forma, os materiais nele inseridos devem procurar “proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, artigo 1.º, anexo n.º1, II). Com efeito, procura-se que estes sejam materiais estimulantes e diversificados, relacionados com o contexto e as experiências de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Assim, as especificidades individuais de cada criança devem afetar o ambiente educativo, que por sua vez as afetará, como explicam as OCEPE (ME/DEB, 1997). A formanda considera deste modo, que toda a sala de atividades se deve centrar nas crianças, sendo-lhes possibilitado intervir durante a organização da mesma. Importa ainda, que esta seja flexível, adequando-se constantemente às necessidades de cada criança.

Não só o ambiente físico afeta o desenvolvimento e bem-estar das crianças, como também são influenciados pela rotina diária e relações sociais (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, a organização de todo o grupo é fundamental para o desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças, cabendo ao educador um planeamento do mesmo, considerando as especificidades individuais (Peterson, 2003). Assim, este deve planear ao longo de toda a semana momentos individuais, uma vez que permitem o auto conhecimento, a autonomia e a realização de atividades que satisfaçam vontades individuais, bem como momentos em pequenos grupos e grande grupo. No que respeita aos momentos em pequenos e grande grupos as crianças têm a oportunidade de cooperar e colaborar na resolução de problemas bem como enfrentar os desafios sociais.

Respeitante à gestão de tempo, a formanda considera que é essencial referir que esta afetará o decorrer das atividades educativas bem como o envolvimento das crianças durante as mesmas, compreendendo ser bastante complexo, motivo pelo qual sentiu dificuldades em fazê-lo. Efetivamente cabe ao educador uma gestão articulada e coerente do tempo, considerando a resposta às necessidades e interesses de cada criança. Com efeito interiorizam a rotina diária e organizam-se segundo a percepção que têm da mesma, desenvolvendo desta forma a autonomia. No entanto, se a formanda considera necessária a planificação, compreende a necessidade de uma gestão flexível da mesma, reajustando toda a planificação de modo a responder às necessidades e interesses de cada criança.

Respeitante ao 1.º CEB a formanda observou a impossibilidade de uma organização do ambiente educativo tão flexível como na EPE, devido às diretrizes existentes para o referido e à pouca alteração do ambiente físico da sala de aula. Tal como referido na EPE a organização da sala é decisiva para a gestão do tempo e das interações, deste modo, a organização do ambiente físico influencia a qualidade das aprendizagens e o bem-estar das crianças (Zabalza, 2001). Assim, um planeamento fundamentado nas características do grupo e instituição é crucial para o desenvolvimento equilibrado de todas as crianças. A formanda considera assim, que os recursos educativos devem ser estimulantes encontrando-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

À semelhança do referido na EPE a gestão das interações influencia de forma significativa o desenvolvimento e bem-estar das crianças (Cosme e Trindade, 2002). Assim, o professor não deve descuidar a gestão do grupo, atendendo às características individuais de cada criança, contemplando momentos de interação em pequenos e grande grupo, bem como momentos individuais. No que respeita aos momentos individuais importa ainda referir que promovem a consciencialização do seu desenvolvimento e aprendizagens.

Efetivamente, o docente não deve descuidar a organização e gestão da rotina diária, sendo que esta é decisiva para o desenvolvimento de cada

criança. Para tal, o docente deve considerar a carga letiva total de cada área curricular explanada no Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho e Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, sendo-lhe permitida a autonomia na sua gestão e organização.

Com efeito, durante o planeamento de todo o ambiente educativo o docente procura valorizar o processo e não o produto, considerando que cada criança se desenvolve com ritmos distintos e intervém nos momentos da rotina diária através das suas especificidades individuais. Este deve então considerar essas especificidades procurando mobilizar metodologias e estratégias adaptadas às diversidades individuais (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, ao profissional de educação é pedido que responda a diversas exigências, como por exemplo: promover o desenvolvimento holístico da criança, o gosto e prazer pela descoberta, a atualização constante dos seus conhecimentos, entre outras. Este assume-se então como um mediador, compreendendo que no processo educativo a reflexão é constante e promotora do desenvolvimento docente. Avaliar-se a si mesmo equivale à procura do seu desenvolvimento, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem que promove. Efetivamente, a reflexão em torno da sua prática possibilita-lhe o autoconhecimento e permite-lhe desenvolver os seus conhecimentos e capacidades, transformando o seu processo educativo (Fernandes, 2009). Sá-Chaves (2005) considera que a reflexão no processo cíclico de desenvolvimento docente é o maior promotor do progresso, da aprendizagem do próprio docente e da criança. A avaliação docente consiste assim, na reflexão em torno da sua prática e do desenvolvimento das próprias crianças, visando o seu desenvolvimento profissional e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o Decreto Regulamentar n.º 267/2012 de 21 de fevereiro, a avaliação do educador de infância/professor deve considerar ainda, a opinião de terceiros, uma vez que a reflexão conjunta promove novos conhecimentos e capacidades. Assim, a partilha de saberes e cooperação são imprescindíveis durante a atividade docente, uma vez que são capazes de promover práticas mais fundamentadas e centradas nas crianças (Oliveira-

Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). Desta forma, importa não descuidar a formação contínua, uma vez que possibilita o desenvolvimento de forma cooperada de novos conhecimentos e capacidades.

Considerando que o desempenho docente interfere com o desenvolvimento das crianças, este deve compreender ainda, na sua própria avaliação o desenvolvimento de cada uma. Assim, a avaliação dos processos e dos efeitos é fundamental para que o docente se desenvolva profissionalmente, bem como, para a compreensão das necessidades, interesses e desenvolvimento de cada criança (ME/DEB, 1997). Durante as práticas pedagógicas supervisionadas a formanda observou diferentes métodos e estratégias de avaliação mobilizados na EPE e 1.º CEB, compreendendo a necessidade de diferenciar a sua exploração em torno da avaliação para ambos.

Deste modo, no que respeita à EPE compreende que avaliar é um processo contínuo desenvolvido com a criança, constituindo a base da avaliação do educador. No entanto, este observa continuamente todo o grupo refletindo acerca do observado (Hohmann & Weikart, 2011). A autoavaliação por parte das crianças permite-lhes conhecerem-se e dá sentido às suas ações, uma vez que refletem sobre si mesmas, juntamente com a educadora e outras crianças. Considerando o referido compreende-se que a formanda se movimenta segundo a avaliação formativa, focando-se no processo educativo e exprimindo a sua avaliação de modo qualitativo e descritivo, valorizando quando as crianças ultrapassam as suas próprias dificuldades. Assim, a avaliação procura apoiar o desenvolvimento de cada criança.

No que respeita ao 1.º CEB é possível distinguir três modalidades de avaliação: diagnóstica, sumativa e formativa (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Assim, referente à avaliação diagnóstica importa salientar que ocorre no início de cada ano letivo ou abordagem a um novo conteúdo. Esta permite ao docente compreender o desenvolvimento de cada criança e planejar estratégias de apoio na superação das dificuldades.

No que concerne à avaliação sumativa salienta-se que esta centra-se no estudo dos resultados, exprimindo-se em valores quantitativos (Vilar, 1996).

Segundo Vilar (1996) a avaliação sumativa considera a qualidade do ensino e aprendizagem estendendo-se como um complemento à avaliação formativa. No entanto, a formanda considera que em Portugal a modalidade de avaliação sumativa se direciona para a avaliação dos conhecimentos adquiridos, desvalorizando as formas e contexto de aprendizagem dos mesmos (Pacheco, 1995).

Considerado o referido, procurou ao longo da sua PPS mobilizar a avaliação formativa, sendo que esta é a que mais possibilita responder às necessidades educativas de cada criança. Desta forma, devem-se considerar todos os conhecimentos e capacidades (“o saber”, “o saber fazer”, “o ser” e “o saber ser” (Vilar, 1996, p.15)) e exprimir-se de forma qualitativa e descritiva. Deste modo, a formanda compreende que permite observar o desenvolvimento holístico da criança, bem como as suas dificuldades, possibilitando desenvolver estratégias capazes de a apoiar a ultrapassá-las.

Durante todo o processo de ensino e aprendizagem o docente deve mobilizar as três modalidades de avaliação, utilizando diversos meios de recolha de dados (Leite & Fernandes, 2002), uma vez que as três se completam e apoiam o desenvolvimento da criança. Esta deve ainda ser envolvida durante todo o processo de avaliação, refletindo acerca do seu desenvolvimento, autoconhecendo-se e procurando ultrapassar as suas dificuldades.

Em suma, a formação inicial de docentes é a primeira etapa de formação e possibilita o desenvolvimento de valores, conhecimentos e competências para a prática docente (Formosinho, 2009). A formanda compreende, assim, que o desenvolvimento ocorre através da reflexão acerca dos conteúdos, do que observa e das suas ações. Efetivamente, considera a importância de um docente de duplo perfil que se assuma como mediador do processo educativo e que tenha como objetivos fomentar e apoiar o desenvolvimento de cada criança.

Cabe assim, ao docente a gestão curricular (Roldão, 1999), organizando todo o ambiente educativo articuladamente com as necessidades e interesses das crianças. Deste modo, tanto na EPE como no 1.ºCEB um clima de afetividade

entre as crianças e adultos da equipa educativa, é imprescindível para o bem-estar e desenvolvimento das crianças (ME/DEB, 1997). É com base na observação e reflexão que o mesmo é capaz de planificar e gerir o ambiente educativo e atividades a desenvolver, bem como avaliar a sua prática.

Com efeito, no subcapítulo seguinte a formanda procurará explorar temáticas relacionadas com o currículo, uma vez que segundo Roldão (1999) o docente deve assumir-se como gestor curricular, considerando as orientações e diretrizes nacionais.

2. O CURRÍCULO EM PORTUGAL

Considerando o referido ao longo do subcapítulo anterior o docente assume-se como um orientador e mediador da aprendizagem da criança, procurando mobilizar estratégias, metodologias e recursos capazes de responder aos interesses e necessidades específicas. Assim, deve considerar-se como gestor curricular procurando motivar e promover oportunidades da criança se desenvolver holisticamente.

Efetivamente o docente deve ser gestor do currículo que, por sua vez, define-se como "um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (Roldão, 1999, p.24). Desta forma, a conceção do currículo abrange as orientações e programas estruturados, planos de atividades, conteúdos e competências programadas, para um determinado período de tempo e contexto, bem como metodologias de avaliação do desenvolvimento das crianças e ainda os fundamentos teóricos, pedagógicos e didáticos de base (Roldão, 2009).

Com efeito a Lei Base do Sistema Educativo (LBSE) "estabelece o quadro geral do sistema educativo" (Lei n.º49/2005 de 30 de agosto, Capítulo I, artigo

1.º), sendo o documento principal regulador do sistema educativo, a LBSE assegura o direito da educação para todos, (Lei n.º46/86 de 14 de outubro, Capítulo I, artigo 2.º) referindo, ainda, que o sistema educativo se trata de “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo I, Artigo 1.º) e se desenvolve “segundo um conjunto organizado de estruturas e ações” (Idem). No artigo 2.º da LEBS é mencionado que devem ser proporcionadas oportunidades de igualdade para todos, bem como ser praticado um ensino democrático. Neste sentido, ao longo do documento podem ser observados referenciais normativos pelos quais o sistema educativo português se rege, garantindo o desenvolvimento holístico e equilibrado da criança.

No que diz respeito ao desenvolvimento do currículo, em concordância com a LBSE, surgiram as Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE). Efetivamente, o termo orientações remete para o significado literal da palavra, uma vez que o documento apresenta um conjunto de orientações e princípios pedagógicos gerais de apoio ao educador (ME/DEB, 1997). É de salientar que as OCEPE possibilitam ao educador fundamentar as suas opções educativas e as suas práticas, centradas nas crianças do grupo e no contexto envolvente.

Com efeito, o documento procura alicerçar-se numa perspectiva socioconstrutivista, centrada na criança e no seu papel da ação educativa, construindo conhecimentos através do contacto com o meio físico e social.

Tal como já referido, ao longo das OCEPE são apresentados diversos conceitos orientadores, apresentando assim, uma fundamentação global relativa ao perfil do educador, visão da criança e da aprendizagem, continuidade educativa, organização do ambiente educativo, metodologias de atuação e comunicação com as famílias e comunidade. É ainda, introduzido um novo conceito, áreas de conteúdo, que estruturam, por áreas (área da formação pessoal e social, área do conhecimento do mundo e área da expressão e comunicação), um conjunto de conteúdos e objetivos a explorar e desenvolver na EPE. Deste modo, cabe ao educador adotar uma postura

reflexiva e crítica relativamente ao documento, assumindo-se como construtor e gestor do currículo.

Respeitante ao 1.º CEB este é regulamentado por diversos Decretos-Leis, Despachos Normativos, Despachos Conjuntos e Leis, bem como o Programa e Metas Curriculares para o EB. No que concerne à área da Matemática e do Português estes são regulamentados através de conteúdos e metas a desenvolver, no que diz respeito à área de Estudo do Meio e área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras estas são regulamentadas pela Organização Curricular e Programas. Efetivamente, o programa e metas curriculares, em comparação às OCEPE, apresentam uma estrutura menos flexível, dificultando o processo de ensino e aprendizagem numa perspetiva socioconstrutivista, promovendo uma compartimentação do saber. Neste sentido, Becker (1994), defende que a complementaridade entre os conteúdos promove o pensamento articulado, motivo pelo qual a formanda procurou propor atividades baseadas na interligação das áreas de curriculares. Considerando o referido, a formanda considera que cabe ao professor promover estratégias e metodologias capazes de potenciar a articulação do saber, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais desafiante e motivador para as crianças, resultando em práticas ativas e aprendizagens significativas.

Desta forma, durante as práticas o docente deve atribuir importância à existência de um fio condutor entre os conhecimentos adquiridos. Assim, o educador de infância/professor promove um pensamento estruturado, permitindo que as crianças atribuam significado aos novos conhecimentos.

É de salientar que a formanda compreende a necessidade de diferenciar a gestão do currículo na EPE e 1.º CEB, uma vez que na EPE cabe ao educador conceber e gerir o currículo, respeitando o desenvolvimento holístico e equilibrado da criança. No entanto, no 1.º CEB o professor tem apenas a liberdade de gerir o currículo, uma vez que este é formulado pelo ministério da educação.

Considerando o anteriormente referido o educador/ professor deve gerir o currículo, tornando-se importante ativar os conhecimentos prévios das crianças, uma vez que, possibilita à criança associar conhecimentos já estabelecidos com os novos e assim compreende-los, permitindo que o docente envolva e motive a criança na sua própria aprendizagem (Bruner, 2011).

Durante a PPS, a formanda observou que a experiência sensorial e as interações revelam-se cruciais na aprendizagem, tanto na EPE como no 1.º CEB, uma vez que se traduzem como estimuladoras e motivadoras do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a sensação, conciliada com a interação e o raciocínio, tornam-se imprescindíveis para a aprendizagem, que compreende a construção própria de conhecimento (Lemos, 2005). É ainda de salientar que os processos de construção de saberes devem ser significativos, promovendo o desenvolvimento de capacidades de argumentação e do pensamento crítico. Assim, o educador de infância/professor deve promover situações problemáticas e de questionamento, que proporcionam a participação ativa das crianças na procura de soluções (Fernandes, 1994).

Considerando o referido, torna-se relevante salientar que cabe ao docente promover momentos de aprendizagens motivadoras, uma vez que a motivação se traduz numa estratégia crucial no processo educativo, sendo que promove predisposição para a criança aprender (Boruchovitch, 2009). Durante a PPS a formanda compreende que a utilização de estratégias motivadoras deve ser aliada a outros recursos, pois só deste modo se consegue responder às necessidades e interesses das crianças do grupo. Compreendendo a necessidade de motivar as crianças e relacionar as mesmas com diversas realidades, a formanda considera relevante a mobilização das TIC, uma vez que estas fazem parte da realidade do século XXI (ME/DEB, 2008). Com efeito, torna-se imprescindível o desenvolvimento da literacia tecnológica, necessária para a integração na sociedade atual (Flores, Peres & Escola, 2011a). Durante as práticas pedagógicas supervisionadas a formanda observou e mobilizou as TIC como estratégia de motivação, desta forma constatou que se revelam

recursos motivadores e interativos potenciadores de diversas aprendizagens, transversais a todas as áreas, potenciando o envolvimento ativo das crianças (Flores, Escola & Peres, 2011b). Ao mobilizar as TIC o docente estimula a aprendizagem colaborativa, promove a reflexão crítica, fomenta a motivação e a concentração e consequentemente desenvolve a autonomia na busca do conhecimento (Flores, Peres & Escola, 2011a).

Tal como já mencionado, o docente deve promover momentos de contato com a comunidade envolvente, tendo em consideração as necessidades e características individuais das crianças, compreendendo o nível de desenvolvimento em que se encontram. Durante as práticas o educador de infância/professor deve apelar às experiências e conhecimentos adquiridos previamente e consequentemente planificar atividades que vão ao encontro da ZDP da criança. Ao atuar na ZDP da criança o docente possibilita que se desenvolva com algum grau de autonomia, promovendo, também, aprendizagens significativas, atuando consoante os pressupostos da perspetiva socioconstrutivista. No que confere à conceção da ZDP, esta é definida como as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, proporcionando o acesso ao que “já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vigotski, 1998, p. 113). Oliveira-Formosinho et al (2013) menciona que o conceito se refere à distinção entre o que a criança é capaz de executar individualmente e o que consegue realizar com o apoio de alguém mais experiente, podendo ser outra criança ou adulto.

Durante a sua PPS a formanda observou que efetivamente nenhuma criança apresentava características e necessidades iguais, considerando crucial praticar uma pedagogia diferenciada. Tendo a educação formal um papel inclusivo e, tal como refere, a Lei n.º49/2005 de 30 de agosto, todos têm direito à educação. Deste modo, o docente ao praticar uma pedagogia diferenciada conseguirá proporcionar aprendizagens significativas, bem como promover o desenvolvimento holístico e equilibrado de cada criança. Praticar este tipo de pedagogia não é diferenciar as crianças, mas sim adaptar a ação pedagógica à

mesma (Perrenoud, 2000). Uma vez que todas as crianças são diferentes, e consequentemente também aprendem de maneira e ritmos diversos, o docente não deve adotar uma metodologia de ensino estanque mas adaptar as suas pedagogias às características individuais de cada criança. Diferenciação é mencionada como um conjunto de procedimentos que procuram aplicar um conjunto de diversos meios e de processos de ensino e aprendizagem de modo a possibilitar que crianças de diferentes idades, capacidades e comportamentos, mas agrupados no mesmo grupo, consigam alcançar, por maneiras diferentes, objetivos comuns (Gomes, 2006).

Efetivamente, ao adotar uma pedagogia diferenciada, o educador de infância/professor deve observar cada criança individualmente e compreender em que nível de desenvolvimento se encontra. Assim, conseguirá a promoção da maximização das capacidades das crianças, contribuindo para melhores aprendizagens (Tomlinson, 2008).

A formanda durante a sua PPS observou e baseou-se em alguns modelos curriculares, considerando que estes devem ser modelos de estruturação, planificação e avaliação do processo educativo. Com efeito, o docente deve adotar uma postura crítica e reflexiva, procurando relacioná-los na sua prática, considerando as suas potencialidades, orientando o modo como os mobiliza no processo educativo.

De acordo com o referido, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) valoriza práticas de cooperação e vivência democrática, sendo os princípios pedagógicos do mesmo. Efetivamente, o educador deve criar condições que proporcionem uma relação afetiva e social favorável com o grupo de crianças, de modo, a praticar uma vida escolar democrática de partilha e negociação. Nesta perspetiva é atribuído às crianças um papel ativo na construção da sua aprendizagem, em cooperação com o educador, devendo as mesmas participar na planificação e gestão das atividades a serem desenvolvidas (Oliveira-Formosinho et al, 2013). Com efeito, existe uma descentralização de poder, sendo a aprendizagem construída através da relação entre pares, existindo partilha de saberes e entreaajuda, “no qual o

grupo se constitui como um lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, p.6, 1999).

Neste sentido, é relevante salientar a importância da partilha, devendo existir momentos onde as crianças tenham a oportunidade de apresentar e partilhar com o restante grupo aprendizagens que efetuaram, por exemplo através da realização de projetos. Deste modo, têm a possibilidade de mostrarem aos seus colegas as suas descobertas e novos conhecimentos. Torna-se também pertinente que o restante grupo possa realizar comentários e sugestões relativos ao trabalho das outras crianças, uma vez que proporciona um maior enriquecimento dos momentos (Folque, 2012).

Ainda na conceção do modelo curricular MEM a formanda considera, relevante mencionar que a organização do espaço é crucial no processo de ensino e aprendizagem da criança, uma vez que “a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (Folque, p.8, 1999). Efetivamente, a sala deve ser constituída por áreas de interesse das crianças, contendo diversos materiais, dispostos de forma a permitirem o fácil acesso, promovendo, assim, o sentido de autonomia das crianças.

A organização do tempo em rotinas deve compreender diversos momentos, sendo eles: de partilha, de planeamento, de trabalho autónomo, de tempo de recreio, de trabalho orientado pelo educador, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e momentos de reflexão e de avaliação. Cada momento da rotina diária deve ser considerado como crucial no desenvolvimento de diversas competências na criança, como a autonomia, a cooperação, o respeito pela diferença, o espírito reflexivo e crítico, entre outras (Niza, 2007).

É ainda de salientar que o educador deve apresentar uma participação orientada, pois tal como refere Rogoff (1990) este conceito corresponde à construção de pontes “entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas”

(citado por Vasconcelos, 1997, p. 36). Com efeito a formanda compreende que o educador deve criar “condições de liberdade para o aluno poder participar como agência” (Formosinho, 2003, p.6).

Após o referido, constatou-se que ao realizar práticas baseadas no modelo curricular MEM é possível promover a construção de aprendizagens partindo de questões do dia-a-dia, interesses e necessidades das crianças, envolvendo-as ativamente no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem. Com efeito a formanda procurou desenvolver práticas baseadas no modelo supracitado, promovendo oportunidades de negociação, de cooperação, de partilha e de comunicação entre criança-criança, criança-educadora/formanda, criança-comunidade, comunidade-educadora/formanda e educadora-formanda/díade, tal como será evidenciado no terceiro capítulo do presente documento.

Para além do MEM existem outros modelos curriculares que a formanda observou e mobilizou durante as suas práticas em EPE que importa explicar.

O modelo curricular Reggio Emilia, também, fundamentou a PPS da formanda e orientadoras cooperantes, revelando-se assim, importante a sua explicitação.

Tendo em conta a relevância concedida à conceção da criança, o modelo Reggio Emilia confere que a mesma deve desempenhar um “papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (Oliveira- Formosinho, 2013, p.100). Este modelo atribui importância às relações, às interações e à comunicação entre pares (crianças, docentes, equipa educativa, família e comunidade). Com efeito, são ressaltadas as inter-relações no processo de ensino e aprendizagem, em que o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social.

Na conceção do modelo curricular supramencionado salienta-se a importância de ouvir e escutar as crianças, uma vez que estas se expressam através de múltiplas linguagens. Assim, o modelo Reggio Emilia contempla destaque na experimentação através dos sentidos e pensamento. Desta forma, cabe ao docente planear e organizar estratégias e metodologias educativas que promovam o desenvolvimento das formas de expressão da criança.

O modelo curricular referido atribui ênfase ao ambiente físico tendo um papel de um 3.º educador (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Deste modo, cabe ao docente, cooperativamente com os familiares e técnicos da equipa educativa, planificar o ambiente educativo, de forma cuidada e adaptado às características individuais de cada criança. No que concerne ao currículo, este é apenas concebido com objetivos educacionais gerais, uma vez que o restante processo educativo emerge das crianças em contexto, procurando uma adaptação curricular às especificidades de cada criança (Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, procura-se organizar todo o ambiente educativo e promover práticas educativas capazes de fomentar o espírito crítico, a autonomia e a responsabilidade das crianças, sendo promovido espaço para partilharem, negociarem e decidirem (Oliveira-Formosinho et al, 2013). Assim, o modelo curricular Reggio Emilia valoriza o trabalho cooperativo e a partilha, considerando que todo o processo educativo deve ser construído em cooperação com os educandos, as famílias e a comunidade.

É de referir que também o modelo curricular High Scope fundamentou a prática pedagógica da formanda. Este enaltece a observação como basilar na prática educativa, uma vez que se recolhe informações necessárias para as práticas, como necessidades e interesses da criança, cruciais na adaptação de estratégias e ações educativas. A conceção do modelo High Scope compreende o adulto como um elemento que proporciona e cria oportunidades desafiantes, de modo a fomentar “o conflito cognitivo” no pensamento da criança (Oliveira-Formosinho, 2013, p.71), através de estratégias de interação. Neste sentido, revela-se importante salientar a valorização da aprendizagem em cooperação, concedida no modelo supramencionado. Tal como refere Hohman & Weikart (2011) o docente deve promover situações em pequenos e grandes grupos mas também momentos individuais, uma vez que possibilita à criança investigar, ao seu ritmo, temas de interesse pessoais. Na conceção do modelo High Scope é atribuído ao docente um papel de mediador com as crianças e comunidade envolvente, planeando e organizando todo o processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al, 2013). Com efeito, o docente deve

compreender o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia da criança, adequando recursos e materiais que se adaptem à realidade da criança.

Ainda no modelo High Scope, este menciona que o processo de aprendizagem ocorre a partir da ação e interação com o outro, privilegiando os laços afetivos, motivando-a, promovendo o sentido de confiança para explorar o ambiente à sua volta.

Transversal a todos os modelos curriculares foi desenvolvida a metodologia de trabalho de projeto. Efetivamente, durante práticas educativas o docente depara-se com problemas, muitas vezes levantados pelas crianças, assim, o docente poderá adotar uma Metodologia de Trabalho de Projeto, que, como define Vasconcelos, trata-se de “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (idem, p.3, 2006). Deste modo, o objetivo primordial da metodologia referida trata-se de encontrar soluções para problemas encontrados no contexto da aprendizagem, despoletando interesses e curiosidades das crianças por diferentes assuntos/temas, desenvolvendo assim, aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2011). Na concepção da metodologia de projeto é pressuposto uma abordagem cooperativa, onde as crianças participam ativamente no projeto, assumindo diferentes papéis de modo a encontrar respostas às questões iniciais (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto é constituído por diversas fases, sendo a primeira a seleção de um problema ou tema/assunto do interesse das crianças. Ao iniciar um projeto com determinado tema/assunto cabe ao educador refletir de forma a compreender se o mesmo tem potencial para ser desenvolvido, ou seja, se o tema selecionado é adequado “ ao desenvolvimento das crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 121). Posteriormente à escolha do tema/assunto segue-se a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, no qual as crianças devem definir tarefas, selecionam ideias e refletem sobre os mesmos. É de salientar que Katz & Chard (2009) referem que existem diversas formas de encontrar soluções a um determinado tema/assunto, no qual a criança deve investigar e pesquisar através de vários

instrumentos, como por exemplo livros, internet, comunidade envolvente, entre outros. Segue-se uma terceira fase, a execução, que compreende a participação ativa das famílias e da comunidade envolvente. Por último segue-se a fase da divulgação e da avaliação do projeto, no qual se partilha o trabalho realizado com a comunidade envolvente e onde se avalia e reflete sobre os conhecimentos adquiridos bem como a envolvência das crianças durante todo o processo.

Com efeito, o trabalho de projeto promove metodologia de trabalho ativas e construtivistas, no qual a criança é o centro do processo educativo, permitindo, assim, que formule questões, coloque hipóteses e encontre soluções, desta forma, a criança constrói o seu próprio conhecimento (DeVries, et al 2004). Ao contruir o seu próprio conhecimento a criança reflete e organiza os seus pensamentos, promovendo a troca de experiências, a comunicação e a argumentação. Para que tal aconteça o docente deve propor desafios que motivem a criança, sendo um mediador, apoiando e orientando a mesma durante todo o processo educativo (Vasconcelos, 2011). Para isso deve observar o meio e o seu grupo, de forma a proporcionar oportunidades para a assimilação e acomodação de novos conhecimentos. Deste modo, o docente deve ter em conta as características do seu grupo, apelando a experiências e conhecimentos adquiridos previamente, apelando à ZDP das crianças.

Em conclusão, o currículo deve considerar os conteúdos e competências bem como as ações e contextos, adequando-se conforme o público-alvo, devendo ter um carácter flexível moldando-se às especificidades de cada criança, de modo a promover um desenvolvimento holístico e equilibrado das mesmas. Aos diversos intervenientes no processo educativo cabe adotar um papel ativo na organização e mediação do mesmo. Desta forma, no capítulo que se segue a formanda apresentará o contexto educativo e a sua caracterização, no qual desenvolveu as sua PPS bem como a metodologia de investigação utilizada no seu percurso de formação.

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

A PPS na EPE e no ensino 1.º CEB foi desenvolvida no concelho do Porto. Como refere Estrela (1994, p. 26), o docente ao “intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar”, sendo por isso relevante conhecer o contexto e o meio envolvente em que se insere a instituição, pois só assim é possível o docente respeitar e responder aos interesses e necessidades individuais de cada criança, intervindo de forma contextualizada e adequada. Consequentemente, neste capítulo será feita a contextualização da instituição, bem como a caracterização do ambiente educativo, rotinas diárias, interações e caracterização dos grupos de crianças.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A escola EB1/JI pertencia a um mega agrupamento de Escolas no centro da cidade do Porto, sendo um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e integrando alunos de baixa visão, cegos e com multideficiências. Situava-se assim numa área urbana, bastante populosa, observando-se um ambiente movimentado e albergando uma rede de transportes públicos diversa e alargada (metro, autocarro, comboio), o que garantia a facilidade de acessos e comodidade (Despacho conjunto nº268/97 de 25 de Agosto). Esta rede de transportes era bastante importante para a instituição, uma vez que muitas das crianças que a frequentavam utilizavam no deslocamento casa-instituição.

Existiam ainda vários locais de lazer e de oferta de contextos de educação não formal, constituindo-se como potenciadores da exploração por parte das

crianças, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas Dumazedier (2001). Para a melhoria da educação formal das crianças que frequentavam a instituição, procurou-se, assim, a articulação com as diversas entidades e instituições de natureza educacional, social, solidária, cultural, desportiva, cívica e de saúde. Deste modo, observou-se uma participação ativa dos parceiros educativos na instituição e vice-versa, o que possibilitou atividades mais contextualizadas com as realidades das crianças.

Na tentativa de assegurar o bem-estar físico e emocional das crianças, a instituição estabeleceu diversos acordos e protocolos, que apresentavam diversos níveis de envolvimento e compromisso, com entidades de solidariedade, segurança, saúde e transporte (ME/DEB, 1997).

A instituição era constituída por 14 turmas do 1.º CEB (quatro do 1.º ano, três do 2.º ano, três do 3.º ano e quatro do 4.º ano) e duas da EPE, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A instituição integrava uma unidade de apoio à multideficiência (UAM), uma biblioteca escolar integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e uma horta pedagógica. No que diz respeito às infra estruturas, evidenciavam-se a sala de informática, a sala de atendimento aos encarregados de educação, o refeitório com cozinha e despensa e seis casas de banho (três destinadas a adultos, duas para crianças da EPE e uma reservada aos alunos do 1.º CEB). O recinto escolar era constituído por dois recreios, uma reprografia, uma sala de professores e um gabinete da direção.

O recreio era restrito à utilização simultânea de todas as crianças devido às suas diminutas dimensões. Tal, não permitia que as crianças da EPE e do ensino do 1.º CEB utilizassem sincronicamente o mesmo espaço, impedindo o desenvolvimento de várias atividades no exterior. Com efeito, a formanda observou que os momentos no exterior eram bastante significativos para as crianças, uma vez que, podiam interagir com o espaço físico de forma diferente e mais autónoma que no interior (Hohmann & Weikart, 2011). Erickson e Ernst (2011) defendem que os momentos no exterior se traduzem como mais motivadores e possibilitam o desenvolvimento holístico e equilibrado da

criança. Assim, a formanda considerou que seria pertinente a organização do espaço de forma a possibilitar a utilização simultânea de todas as crianças.

Importa ainda referir que os corredores da instituição eram bastante frios e escuros, principalmente após o pôr-do-sol, uma vez que (por volta das 17horas) às sextas-feiras a iluminação era desligada. Com esta situação a formanda observou que as crianças sentiam medo em sair da sala e por vezes magoavam-se nos armários e janelas existentes. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) a segurança é fundamental para o bem-estar e desenvolvimento equilibrado das crianças, tendo sido necessário uma reflexão conjunta com os docentes e direção da instituição com o intuito de solucionar a situação. No entanto, com a mudança de horário e melhoria do tempo meteorológico o problema foi solucionado com a iluminação solar.

É ainda de salientar o acesso interdito dos familiares à instituição, impossibilitando a interação destes com as crianças no local. A comunicação dos familiares com a instituição revelava-se fundamental, sendo que ambos possibilitavam o conhecimento e compreensão das especificidades individuais de cada criança (ME/DEB, 1997). Compreendendo o referido a formanda e o seu par pedagógico procuraram a realização de atividades com a envolvimento dos familiares, perspetivando a ligação efetiva entre a instituição, as crianças e os seus familiares (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente aos documentos internos da instituição a formanda considera importante destacar o PEA (Projeto Educativo de Agrupamento) que definia a política educativa do agrupamento de escolas, ou seja, distinguia a instituição das restantes (Decreto- Lei n.º137/2012, de 2 de julho).

Foi possível, através de observações participantes e não participantes, caracterizar as turmas nos dois níveis de ensino (EPE e 3.º ano do 1.º CEB) em que a formanda esteve em prática profissional. A caracterização foi feita a diversos níveis, tais como o espaço, os recursos, o tempo e as interações, bem como similitudes e contrastes. Similarmente foi tomado conhecimento de metodologias de investigação enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente.

2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

A caracterização do grupo do pré-escolar adveio da observação cuidada das características de cada criança, através do diálogo, do jogo, dos momentos da rotina diária e das informações cedidas pela educadora cooperante, auxiliares e familiares.

O grupo de crianças onde a formanda concretizou a sua prática profissional, no 2.º semestre, designava-se pela sala 2, tratando-se de um grupo heterogéneo constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Algumas das crianças frequentavam a EPE pela primeira vez, sendo um aspeto bastante evidente na dinâmica do grupo. As classes socioeconómicas a que as famílias pertenciam (meios estáveis e meios mais desfavorecidos) eram visíveis em todos os momentos da rotina diária, tornando-se um enorme potencial para o desenvolvimento social e cultural dos educandos.

Respeitante à caracterização psicológica das crianças, torna-se importante referir a função simbólica, sendo que a maior parte delas demonstravam usar símbolos ou representações mentais pela repetição de ações observadas em momentos anteriores. É ainda de salientar que o grupo se encontrava, segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, no estágio pré- operatório.

Muitas das crianças evidenciavam preocupação com as outras, tentando auxiliá-las em diversos momentos da rotina diária. No entanto alguns elementos do grupo ainda apresentavam um grau de egocentrismo, tendo dificuldade em colocar-se no papel do outro e considerar as perspetivas dos pares. Foi possível observar que algumas das crianças tinham dificuldade em escutar os colegas, respeitar regras de vivência em sociedade e baixa autoestima e confiança. Na comunicação, a maior parte do grupo demonstrava dificuldades em expressarem-se, evidenciando, assim, a necessidade de serem auxiliadas e motivadas para que pudessem desenvolver essa capacidade.

Apesar de manifestarem algumas dificuldades, em algumas áreas do desenvolvimento, o grupo demonstrava-se participativo e alegre. O carinho e

afetividade eram também características evidenciadas por várias crianças do grupo, através de ações e palavras, na interação com as outras crianças e adultos da sala. A responsabilidade e o cuidado que as crianças sentiam umas pelas outras eram notórios, em vários momentos da rotina diária, principalmente quando uma se encontrava numa posição desfavorecida ou delicada. Desta forma, por várias vezes, as crianças do grupo uniam-se para se apoiarem e alcançarem objetivos comuns, interagindo positivamente entre pares e com os adultos da sala. É também de salientar a evidência do interesse que algumas crianças demonstravam por outras, coexistindo grupos de amizade.

De forma geral compreende-se que as crianças do grupo eram interessadas, participativas e muito ativas, tanto nos momentos de jogos orientados como livres, sentido ainda dificuldade, em participar ordeiramente, respeitando os outros colegas e adultos. A responsabilidade pela sala e objetos pessoais era uma característica pouco desenvolvida, reproduzindo-se em comportamentos agressivos para com esses objetos e falta de vontade na arrumação dos materiais de jogo. A falta de autonomia das crianças do grupo era visível em vários momentos do dia, não conseguindo resolver, entre si, confrontos de ideias, não procuravam soluções para os seus dilemas, não conseguiam tratar da sua higiene pessoal, entre outras, levando à procura constante do apoio do adulto para a resolução dessas situações.

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

Tal como já referido, as crianças do grupo provinham de meios socioeconómicos variados, sendo que, os agregados familiares eram também bastante heterogéneos, de modo que várias famílias eram monoparentais.

Eram várias as famílias que habitavam longe do Jardim-de-infância (Vila Chã, Trofa, Alfena, Lavra e Gaia), o que levava algumas crianças a acordarem muito cedo ou chegarem mais tarde à instituição. Todos estes aspetos eram notórios na dinâmica do grupo, pois a chegada à sala de atividades mais tarde do que a

hora imposta pela instituição (9 horas) provocava distúrbios no início do dia, interrompendo algumas atividades, provocando bastante agitação no grupo. As crianças provenientes de locais mais afastados da instituição, por se levantarem muito cedo, chegavam com sono e por isso sem predisposição para realizar atividades.

A relação escola-família é um aspeto fundamental na vida das crianças, pois ambos devem contribuir para o mesmo objetivo - o desenvolvimento holístico das crianças. Deste modo, torna-se essencial que ambos interajam um com o outro. No entanto, a própria instituição delimitava esta interação essencial, sendo que os pais eram interditos na sua entrada, sendo apenas possível interagirem em dias específicos, como o dia do pai ou da mãe. Este entrave foi muitas vezes impedido de se realizar em algumas atividades pretendidas pela formanda e pelo seu par pedagógico, de modo a promover a envolvimento das famílias no dia-a-dia das crianças.

A organização do ambiente educativo é considerada pelas OCEPE (ME/DEB, 1997) como um facilitador das aprendizagens e de interações múltiplas (criança-criança, adulto-criança e adulto-adulto), tornando-se o suporte educativo do trabalho do educador.

Efetivamente o ambiente educativo deve ser flexível, de modo a possibilitar várias modificações ao longo do tempo, adequando-se constantemente às necessidades e interesses das crianças do grupo, como refere o DEB (1997) e Despacho Conjunto nº 258/97 de 21 de Agosto. Uma vez que, e tal como o modelo de Reggio Emilia refere “o ambiente é visto como algo que educa a criança”. Malaguzzi, citado por Gandini (2008), refere o espaço como “uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (p.157), através de observações diárias. A formanda e o seu par pedagógico aperceberam-se que a sala de atividades não respondia às necessidades evidenciadas pelo grupo. Assim, foi dialogado e planeado com as crianças a modificação da sala, o que levou à realização de uma planificação conjunta da sala de atividades. O dialogo e planificação conjunta permitiu a partilha de opiniões, fomentando, assim, a autonomia e, consequentemente, a

responsabilidade (Silva, 2009). Após a decisão das áreas e dos locais das mesmas, a sala de atividades foi modificada através da cooperação entre a formanda, o seu par pedagógico e o grupo, possibilitando uma participação ativa por parte das crianças.

A sala de atividades apresentava uma estrutura retangular, bastante ampla e iluminada. As três grandes janelas presentes numa das paredes permitiam uma boa comunicação entre o exterior e o interior e possibilitavam a entrada de luz natural. A sala de atividades era constituída por seis áreas, organizadas em redor do local de reunião do grupo, que se situava na posição central da sala e ainda alguns espaços de arrumação.

Durante o estágio, a formanda e o seu par pedagógico observaram (escutando as crianças do grupo, analisando os seus comportamentos, entre outros) que havia a necessidade de reorganizar a sala de atividades, de modo a respeitar os interesses e opiniões das crianças e indo de encontro às suas necessidades. Foi feita uma remodelação na sala, juntamente com o grupo e a equipa educativa, foram introduzidas novas áreas e materiais que as próprias crianças sugeriram.

As áreas presentes na sala de atividades eram constituídas pela área do jogo simbólico, que por sua vez estava dividido em duas áreas, área da casinha e a área do barco dos piratas, área da expressão plástica, área da leitura, área do jogo dramático e a área dos jogos e construções.

Respeitante à área do jogo simbólico, esta desempenhava um papel importante na socialização da criança, revelando-se um local onde podiam brincar individual ou coletivamente. Na área da casinha encontrava-se um mobiliário adequado às alturas das crianças, bem como a cama, a mesa, o fogão, o armário de cozinha, os bancos e o guarda-fatos. Para além do mobiliário, esta área continha materiais diversificados que as crianças podiam usufruir como por exemplo: bonecas, pratos, talheres, alimentos de plástico, colares, carteiras, sapatos e vestidos. A área do barco dos piratas era constituída por uma fachada de um barco, um mastro com uma vela, um monóculo, um papagaio de brincar, canas de pescar e uma bandeira. Ainda

nesta área existiam duas caixas de areia com várias conchas, materiais reutilizados e um recipiente com água que permitia molhar a areia para a moldagem. Em frente à fachada do barco existia o mar, onde se encontravam animais marinhos. É de salientar que esta área surgiu a partir do projeto “Vamos construir um barco para o Diogo”, originado dos interesses das crianças, tendo sido elas próprias a querer construir a área.

No que diz respeito à área da expressão plástica, o mobiliário era adequado à altura das crianças, permitindo o fácil acesso aos mesmos, existindo vários armários, cadeiras, mesas e um cavalete. Os materiais eram diversificados, como por exemplo: lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, plasticina, tintas, pinceis, entre outros.

Na reorganização da sala esta área foi estruturada de modo a que as crianças pudessem, livremente, explorar os diversos materiais que se encontravam ao seu acesso. Deste modo, as crianças podiam amassar, mexer, enrolar, cortar, furar, dobrar, desenhar, colar, pintar, entre muitas outras ações, permitindo o desenvolvimento da imaginação e motricidade.

A área da leitura fomentava o desenvolvimento da linguagem oral, onde o grupo podia ler livros, simulando a leitura com base nas pistas visuais, bem como ouvir histórias, contá-las e inventá-las.

Na área do jogo dramático, encontrava-se um fantocheiro, flanelógrafo e sofás, bem como vários materiais que possibilitavam às crianças dramatizarem histórias, tais como: fantoches e personagens em feltro. Esta área foi concebida de modo a que as crianças criassem tantas histórias, de tantas formas como imaginarem, desenvolvendo deste modo a sua criatividade.

A área dos jogos e construções era constituída por diversos materiais de diferentes naturezas e funcionalidades, tais como: puzzles, dominós, blocos lógicos, jogos de enfiamento, encaixe, raciocínio lógico, classificação e construção.

Ao longo da sala de atividades encontravam-se diversos quadros e placards, sendo alguns destinados à afiação de trabalhos e outros como o quadro das presenças, do tempo e das responsabilidades. Os mesmos tinham o intuito de

desenvolver diversas capacidades e conhecimentos das crianças, como por exemplo: motricidade fina, autonomia, responsabilidade, características dos vários estados do tempo, construir gradualmente noções temporais e noções matemáticas. Os quadros presentes na sala de atividades apresentavam um carácter pouco apelativo e resistente, uma vez que eram construídos em papel de cenário, muitos dos quadros encontravam-se estragados devido ao uso diário. Desta forma, os materiais existentes na sala de atividades não cumprem os requisitos referidos no Despacho Conjunto nº 258/97 de 21 de Agosto, onde é mencionado que os materiais devem apresentar qualidade estética e resistência, adequando-se ao nível etário das crianças, cumprindo as normas de segurança e permitindo as multiplicidades de utilização.

A gestão da rotina diária é também um aspeto que deve ser tido em consideração pelo docente, pois este é o ponto que vai possibilitar à criança que organize a sua própria rotina, desenvolvendo o sentido de confiança, segurança e independência. Para que as crianças usufruam totalmente do espaço é necessário organizar o tempo onde existam momentos em grande e pequeno grupo e ainda momentos mais tranquilos e de maior agitação (Niza 2013). Desta forma, respeitante à rotina diária exercida na sala 2, o grupo iniciava o horário letivo às 9 horas da manhã, sendo trazidas por um elemento da equipa educativa (assistentes, formandas ou educadora), da sala 1 do jardim-de-infância. Ao entrar na sala o grupo, juntamente com a educadora e as formandas, sentavam-se num tapete sobre os seus nomes (escritos no tapete, regra que posteriormente foi alterada pela formanda e o seu par pedagógico, em que as crianças poderiam ocupar um lugar da sua preferência). Desta forma, o acolhimento iniciava-se primeiramente cantando os bons dias, seguido pela marcação de presenças e do tempo, após a marcação as crianças contavam novidades ou curiosidades que queriam partilhar com os colegas e adultos da sala. De seguida, entre as 9:30 horas e as 10:30 horas, eram realizadas atividades letivas. Às 10:30 horas, a educadora ou uma das formandas cantava uma canção, significando que estava na hora das crianças arrumarem e fazerem a sua higiene pessoal. Seguia-se o lanche e

posteriormente atividades livres, onde as crianças brincavam livremente nas diversas áreas. Entre as 11 horas e as 12 horas eram realizadas, de novo, atividade letivas. Às 12 horas era realizada a higiene pessoal das crianças, seguido do almoço, estes momentos eram acompanhados pela educadora, formandas e auxiliares, de modo a auxiliar as crianças nas suas necessidades em cada momento. Após o almoço, até às 14 horas o grupo usufruía de tempo no recreio.

Às 14 horas era realizada de novo a higiene pessoal para de seguida dar início às atividades letivas. Às 15:30 horas era realizada novamente a higiene pessoal seguidamente do lanche. Entre as 15:30 horas e as 17 horas eram realizadas atividades no recreio dinamizadas pelas assistentes.

No que concerne à rotina diária, esta nem sempre foi cumprida, devido a projetos externos impostos pela instituição. A incoerência e falta de interligação entre os projetos da turma e interesses do grupo com os projetos externos levaram as crianças a terem momentos de maior agitação e mesmo de incompreensão dos momentos impostos.

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

A turma A do 3.º ano da EB1/JI era constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos, dez do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Tratava-se de uma turma heterogénea, a nível de interesses, personalidades e a níveis socioeconómicos. A turma integrava um aluno com NEE e cinco com apoio educativo. O aluno com NEE apresentava dificuldades a nível motor, relações interpessoais e de linguagem, apresentando um diagnóstico de dislexia, traços de autismo e hiperatividade, todos estes aspetos traduziam-se num atraso na aprendizagem. No entanto, o aluno demonstrava um comportamento calmo, na maior parte do tempo concentrado e demonstrava aprender de forma significativa, por vezes com algum apoio. No

que diz respeito às relações entre pares, o aluno demonstrava interesse em socializar com os colegas e com os adultos da sala. O aluno usufruía de apoio educativo, juntamente com as outras cinco crianças, apoio nas TIC e ainda de quinze em quinze dias apoio de uma professora de educação especial.

A orientadora cooperante acompanhava a turma desde do 1.º ano de escolaridade, este aspeto era notório na sala de aula e fora dela, através das interações entre orientadora e crianças, entre outras. Em geral era uma turma que apresentava bons resultados a nível de aprendizagens, era uma turma interessada, empenhada, e alegre. Apesar de terem existido alguns momentos de maior ruído na sala de aula e confusão, a turma demonstrava um forte companheirismo, muitas vezes observado nos momentos de marcação dos comportamentos ou quando um aluno se encontrava numa posição mais delicada. Os ritmos de trabalho eram muito distintos, cerca de metade da turma tinha um ritmo muito rápido a outra metade possuía um ritmo muito lento, assim a gestão de tempo nem sempre era a melhor, nem a mais fácil. Para contornar esta dificuldade, muitas das atividades orientadas pelas formandas eram organizadas em grande grupo ou então havia uma tarefa extra para os alunos com ritmos mais rápidos realizarem, pois só assim era possível continuarem motivados. Mesmo sendo uma turma interessada e trabalhadora, revelava ser um grupo conversador, porém, respeitador e atento. Nos momentos de maior conversa as formandas adotaram várias estratégias que funcionaram com o grupo, como esperar em silêncio ou parar com a atividade. Nesses momentos o grupo retomava de imediato a atenção, e os próprios alunos, por vezes, chamavam a atenção a outros.

Relativamente às famílias, a maior parte das crianças tinham os pais separados, ou um dos quais trabalhava fora do país, aspeto que por vezes se refletia no comportamento dos alunos. Muitas das crianças tinham problemas familiares, o que também se traduzia no comportamento das mesmas. No entanto, todos os encarregados de educação eram interessados e participativos na vida escolar.

O espaço educativo é um aspeto essencial para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, motivo pelo qual os materiais e recursos existentes numa sala de aula, são elementos condicionadores das atividades orientadas pelo professor. A sala de aula do 3.º A não sofreu alterações em termos de disposição, sendo constituída por quinze mesas, onze dispostas em “U” e duas filas de duas mesas, dispostas horizontalmente, no meio. Possuía ainda uma mesa para a colocação do lanche diário e do leite escolar, uma mesa destinada à docente, uma mesa com um computador, uma estante com livros, três armários destinados aos cadernos e capas dos alunos e ainda, fora da sala, três armários com materiais diversos de expressão plástica e expressão e educação musical. A sala apresentava um formato quadrado, as paredes eram revestidas por diversos placards, destinados a cartazes, informações, quadro dos comportamentos, quadro das regras e trabalhos realizados pelos alunos, existia também um quadro de lousa e cabides. Existiam, ainda, alguns armários destinados à arrumação de materiais de apoio e sacos de reciclagem. A sala tinha um tamanho favorável para uma turma de vinte e seis alunos, no entanto a realização de atividades de expressão e educação físico motora e expressão dramática eram realizadas dentro da sala de aula, sendo que o espaço dificultava as atividades, revelando-se a falta de espaço.

No que diz respeito aos materiais didático- pedagógicos disponíveis, era notório a escassez dos mesmos. As TIC não eram mobilizadas na sala de aula, pois existia apenas um computador para vinte e seis alunos, a falta de um quadro interativo e de um projetor era evidenciada em algumas atividades orientada pela professora titular ou pelas formandas, sendo que esses materiais poderiam ser uma mais-valia para o dia-a-dia na sala de aula bem como em muitas das atividades concretizadas. Na sala existia uma grande variedade de materiais para expressão plástica, no entanto a distância e ausência de um lavatório para limpar alguns dos materiais dificultava a realização de algumas atividades dessa área. Perante esta dificuldade, a formanda e o seu par pedagógico procuraram levar algum material de limpeza,

como toalhas e papel absorvente, de modo a realizar a limpeza dos materiais sempre que necessário durante uma atividade.

A sala possuía dois quadros, criados com o intuito de desenvolver o sentido de responsabilidade nas crianças. O quadro dos comportamentos era marcado diariamente por um dos alunos, a professora ou uma das formandas. Tratando-se de uma tabela de dupla entrada, horizontalmente continham os dias do mês e verticalmente os nomes dos alunos. Cada aluno era chamado por ordem e questionado o seu comportamento do dia, e que bola merecia (verde, amarela, vermelha ou preta) e porquê. A utilização de um quadro de comportamentos revelou-se uma estratégia adequada para a turma em questão, sendo que as crianças tinham a oportunidade de refletir no seu comportamento e justificá-lo, tendo a possibilidade de melhorar o mesmo.

Respeitante ao quadro dos trabalhos (introduzido pelas formandas, com o intuito de respeitar os ritmos de trabalho) tratava-se de uma tabela de dupla entrada, horizontalmente símbolos (cada um representava um aluno, sendo que os próprios escolheram o seu símbolo) e verticalmente números de 1 a 10. Todos os dias os alunos eram questionados acerca do seu ritmo de trabalho. Se fosse positivo avançava uma casa, caso contrário permaneciam no mesmo local. Ao final da semana o(s) aluno(s) que se encontravam mais à frente seriam o(s) aluno(s) da semana, e o (s) seu(s) nome(s) colocados no placard do “aluno da semana”. Esta estratégia foi adotada com o intuito de motivar os alunos através de uma competição saudável, sendo que os mesmos demonstraram interesse em jogos de competição. Com o passar do tempo a formanda e o seu par pedagógico observaram que os alunos se esforçavam para conseguirem avançar uma casa e chegar ao final, sendo que alguns alunos conseguiram melhorar o seu ritmo de trabalho substancialmente e serem os alunos da semana. Também ao final da semana dois alunos, aleatoriamente, eram responsáveis pela reciclagem da sala, tendo de levar as caixas das reciclagens para os contentores da reciclagem do recreio.

Cada aluno possuía uma capa destinada aos trabalhos realizados na sala de aula, um caderno de casa, destinado apenas aos trabalhos de casa, um caderno para matemática e um caderno para português e estudo do meio.

A nível dos recursos humanos, o 3.º A dispunha do professor titular da turma, de professores das AEC, que dinamizavam as atividades de lúdicas e atividades desportivas, uma professora especializada em educação especial, que trabalhava na sala de aula com o aluno com NEE, uma professora especializada em apoio às TIC que também apoiava o aluno com NEE e ainda uma professora de apoio educacional.

O tempo letivo é também um aspeto fundamental no que diz respeito ao sucesso do processo ensino aprendizagem. Desta forma a formanda irá descrever e refletir no horário letivo da turma em questão. O tempo letivo iniciava-se às 9 horas da manhã, a turma deveria esperar em fila, no recreio, pela docente ou formandas para que pudessem se dirigir para a sala. Muitas das crianças, vindas de outras localidades, demonstravam atrasos diariamente devido ao trânsito presente no local. Às 10:30 horas, tocava para a hora do recreio, deste modo, os alunos arrumavam os seus materiais e lanchavam, depois do lanche tinham permissão para sair, sendo que se dirigiam para o recreio com parque infantil. Pelas 11 horas a campainha tocava, e os alunos direcionavam-se para a sala, sentando-se nos respetivos lugares. Às 12:30 horas a campainha tocava novamente, para a hora de almoço, no entanto, devido à escola possuir um número elevado de alunos, a turma permanecia no recreio até às 13:15 horas para depois ir almoçar. Às 14 horas a campainha soava novamente, os alunos esperavam pela professora ou estagiárias para regressarem à sala. Pelas 16 horas tocava, era distribuído o lanche, fornecido pela escola, seguidamente a lanche os alunos dirigiam-se ao recreio. Às 16:30 horas a campainha soava novamente, os alunos esperavam no recreio pelo responsável e de seguida dirigiam-se à sala. Pelas 17:30 horas soava o toque de saída. É de referir, que às segundas e quarta os alunos tinham o horário de saída às 15:30 horas, sendo que apenas os alunos das ACE'S (dez alunos) permaneciam na instituição.

Analisando o horário letivo da turma, a formanda constatou que a carga horária era composta por 25 horas semanais, onde parte das horas eram destinadas às áreas de português e matemática (mínimo de 7 horas semanais), ocupando todos os dias a parte da manhã, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (mínimo de 3 horas semanais e apoio ao estudo-mínimo de 1 hora e 50 minutos semanais). O tempo letivo é estabelecido por diversas diretrizes como o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Desta forma, e tendo a docente a possibilidade de organizar e gerir os tempos letivos, esta optou por distribuir as áreas de Português e Matemática nas partes da manhã, sendo os tempos letivos da tarde destinados à área de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Duas vezes por semana (terças e quintas feiras) a professora de apoio educacional apoiava os cinco alunos na sala de aula, entre as 14:30 horas e as 16 horas. Por vezes este acompanhamento gerava algum ruído na sala, sendo pouco potenciador de aprendizagens. Uma vez por semana o aluno com NEE era acompanhado pela professora das TIC numa sala em separado.

A turma tinha a possibilidade de requisitar livros na biblioteca, sendo que o mesmo era feito todas as sextas feiras, entre as 11 horas e as 12:30 horas.

Ainda na biblioteca, todas as semanas, era dinamizado um momento de leitura ou dramatização, realizado pela professora bibliotecária ou professora titular ou pelas formandas, este momento realizava-se às sextas-feiras entre as 15 horas e as 16 horas. No que se refere às interações entre os diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem (professores, alunos, estagiárias e assistentes) era notório o respeito uns pelos outros como também a afetividade, cooperação, incentivo e motivação.

Após a caracterização dos pilares de educação das duas valências de ensino, revela-se importante salientar as similitudes e contrastes dos mesmos, sendo que a formanda observou algumas diferenças e semelhanças que devem ser refletidas, no que diz respeito à organização temporal, do espaço, materiais, relação escola-família, necessidades e interesse dos alunos.

Quanto ao horário letivo, a organização deste revela-se essencial para um bom desenvolvimento e aprendizagens das crianças. O horário da sala 2 estava organizado em tempos, as crianças tinham momentos de atividades orientadas e de atividades livres intercaladas. Desta forma, as crianças tinham a possibilidade de se expressarem livremente bem como de aprender de forma orientada. O horário do 3.º A estava estruturado em tempos separados por intervalos. Ao longo do dia existiam quatro tempos, dois da parte da manhã com 1:30 horas cada, da parte da tarde um tempo era de 2 horas e o segundo de 1 hora, terminando as 17:30 horas. Após uma análise e reflexão dos tempos letivos, a formanda constatou que os mesmos eram bastante pesados para as crianças, uma vez que modificavam os comportamentos e consequentemente afetar as aprendizagens, exemplo do referido era a desconcentração das crianças durante os momentos letivos.

Relativamente à organização do espaço, este revelou-se também um aspeto essencial para o ensino e aprendizagem, pois condiciona-o. A sala de atividades da sala 2 estava dividida por áreas, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Os materiais eram acessíveis a todos, existindo diversos materiais e recursos para todas as crianças. O facto de estarem acessíveis e disponíveis promovia a autonomia do discente. No 3.º A a sala não tinha divisões, tendo apenas as mesas dos alunos e os armários. Os materiais não estavam acessíveis às crianças, tendo as mesmas de solicitar sempre que necessitavam de um material. Os materiais existentes eram escassos, havendo apenas alguns pincéis, cartolinas e tintas. Os livros presentes na sala eram quase inexistentes e não adequados às idades.

No que diz respeito às famílias, na sala 2 apesar de ser interdita a entrada às mesmas, quando existia algum dia especial em que podiam entrar na instituição e interagir com a sala dos seus educandos e com o mesmo, o interesse era notório. Sempre que algum pedido era feito às famílias, nem sempre o mesmo era atendido, sendo que a comunicação família- docente não era a melhor. Relativamente às famílias do 3º A, estas eram participativas e interessadas, a relação docente – família, além de fundamental, era excelente (Sarmiento,

Ferreira, Silva & Madeira, 2009). Apesar dos problemas familiares existentes sempre que havia necessidade de realizar um pedido, este era atendido rapidamente.

Uma similitude presente em ambas as turmas era os projetos externos, estes eram obrigatórios para ambos, e na maior parte das vezes inadequados. As reações de ambos os grupos era, na maior parte das vezes, pouco positiva, alterando a dinâmica dos grupos bem como os seus comportamentos. Este aspeto prejudicava as crianças, enquanto indivíduos, bem como suas aprendizagens.

A formanda também observou as necessidades e interesses de ambos os grupos, apesar das diferenças entre níveis apresentavam algumas semelhanças. Em ambos os grupos, o espírito de interajuda, as relações de amizade e cooperação eram notórias. Revelavam-se crianças sociáveis e interessadas, gostando de demonstrar o que sabiam e mostrando interesse em solicitar a atenção do outro para partilhar vivências, quer pessoal quer familiar e ainda os seus conhecimentos sobre determinadas temáticas, tais como: música, arte, jogos de competição, corridas, computadores, entre outros. Na sala 2 a partilha de brincadeiras e objetos por vezes tornava-se complicada, pois ainda existia um certo nível de egocentrismos em algumas crianças. No 1.º CEB este egocentrismo já não estava presente, sendo que as crianças partilhavam materiais bem como jogos e brincadeiras.

É ainda de referir que em ambos os grupos, por vezes, revelavam não conseguirem participar democraticamente, não respeitando os colegas nas suas intervenções. Neste sentido, a formanda e o seu par pedagógico procuraram contornar esta necessidade evidência pelas crianças, como será explanado no capítulo III.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na prática docente todos os professores se debatem com a articulação entre o conhecimento dos alunos e os “objetivos e meios de formação relativos a um determinado sistema escolar” (Estrela, 1994, p.12).

Ser docente implica refletir sobre as suas práticas, de modo, a analisá-las e adequá-las e se necessário modificá-las. Desta forma, enquanto futura docente a formanda adaptou as suas práticas agindo de forma contextualizada, situando-se também no papel de investigador. Quando o educador de infância/professor reflete sobre a ação encontra problemas, devendo ser investigados de modo a que o docente possa dar resposta aos mesmos, tal como referem os autores Cortesão e Stephen (1997).

Desta forma, a formanda em ambos as valências de ensino adotou a metodologia com características de investigação-ação. Assim, ao longo das PPS refletiu sobre a ação, procurando resposta aos vários problemas existentes. Para que isso acontecesse foi realizada, diariamente, uma observação cuidada sobre os pilares da educação: tempo, interações, espaços e materiais. Tal como Carr e Kemmis (1988) referem que a investigação-ação é muito mais do que uma forma de questionamento reflexivo, pressupõe também a participação ativa das crianças, sendo que a mesma é desenvolvida através da ação.

Desta forma, no início das duas experiências da PPS foi realizada uma análise a alguns documentos institucionais (regulamento interno, Projeto Educativo do Agrupamento, Projeto TEIP, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de grupo/turma), possibilitando conhecer e compreender os princípios e funcionamento da instituição, bem como o contexto.

Tal como Estrela (1994) refere, a observação tem um papel fundamental numa metodologia, sendo a primeira “etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29). Deste modo, no 1.º CEB foi construída um guião de observação da turma, onde eram colocadas as observações feitas pela formanda e o seu par pedagógico diariamente. No que diz respeito às aprendizagens estas foram acompanhadas por grelhas de observação, contendo indicadores de avaliação relativos aos objetivos a desenvolver em cada atividade. A observação foi uma estratégia utilizada em

ambos os níveis de ensino, de forma a conhecer as crianças, os seus interesses, motivações, dificuldades, necessidades e progressos. A formanda realizou observações participantes e não participantes, bem como diretas e indiretas. As observações realizadas foram interpretadas de forma objetiva, permitindo à mesma realizar uma prática pedagógica adequada a cada grupo de crianças. De forma a completar as observações feitas foram também realizados registos diários e fotográficos. A análise sistemática dos mesmos possibilitou acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, assim como os progressos de cada discente.

A metodologia de investigação-ação supõe também a planificação sendo uma etapa intrínseca, no qual o docente planeia as suas ações, de acordo com as suas observações e reflexões. Ao planificar o docente organiza as suas práticas, podendo interligar as necessidades dos alunos, os conteúdos curriculares e os objetivos da proposta (Roldão, 2009). Considerando o referido, a formanda planificou todas as suas ações, através de planificações semanais e planificações de atividades, planeando, assim, toda a sua ação na prática.

Por fim a avaliação é mais uma etapa pressuposta na metodologia supramencionada, onde o docente pode avaliar os resultados das suas práticas e a ele mesmo. A avaliação deve ser um processo contínuo de modo a observar e avaliar a evolução da criança e do docente (Santos et al, 2010.) Deste modo, a formanda procurou avaliar as suas ações bem como a das crianças, para isso, eram realizadas reuniões regulares com o seu par pedagógico e orientadoras cooperantes de forma a dialogar e refletir acerca das ações e processos mobilizados durante das PPS.

Efetivamente, a metodologia de investigação- ação, pressupõe também a reflexão, sendo esta uma etapa crucial, inerente a todas as etapas referidas anteriormente, uma vez que é através deste passo que o docente pode refletir sobre o que observou, procurar soluções, para eventuais problemas encontrados e ponderar as suas ações. É através da reflexão que o docente pode adequar as suas práticas na, para e pós a ação (Zeichner, 1993, citado por

Nunes, 2000). Desta forma, a formanda foi, progressivamente, adquirindo a capacidade de refletir constantemente em todos os momentos das suas práticas. Para além de reflexões individuais, a mesma adotou diversas estratégias de mobilização teórico-concetuais, que auxiliaram no processo de reflexão, tais como: narrativas individuais e colaborativas. No que diz respeito às narrativas individuais, estas compreendiam descrição, revisão e uma reflexão crítica acerca de diversos momentos das práticas. Relativamente às narrativas colaborativas, estas eram realizadas em colaboração com o par pedagógico e a orientadora cooperante, tendo o intuito de refletir sobre diversos problemas sucedidos durante as práticas.

Depois do referido, é de salientar que a formanda considera a mobilização de metodologias de investigação educacionais um meio de fomentar no docente uma postura reflexiva, crítica e investigativa no seu trajeto profissional. Efetivamente, a formanda compreende o processo de investigação-ação basilar para a prática docente, permitindo regular continuamente toda a sua ação, através da reflexão, observação, recolha e análise das informações recolhidas. Com efeito, a formanda procurou mobilizar esta metodologia seguindo o conjunto de etapas pressupostas pela mesma, revelando-se como o ponto de partida para todas as tomadas de decisão no desenrolar da intervenção pedagógica (Azevedo, 2009).

No capítulo seguinte a formanda irá descrever algumas práticas desenvolvidas na PPS, bem como apresentar uma análise das mesmas e dos resultados obtidos.

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

De forma a fundamentar a sua ação, o educador de infância/professor necessitam de recorrer a determinados referentes teóricos. É de referir que se torna imprescindível a articulação entre a teoria e a prática, assim, afirmou-se que os quadros teóricos, supracitados no primeiro capítulo, orientaram as práticas da formanda, auxiliando na tomada de decisões no que concerne à adequação da sua prática aos grupos de crianças.

O presente capítulo visa, assim, explorar e refletir acerca de algumas das atividades e projetos desenvolvidos durante a PPS da formanda nas valências da EPE e do 1.ºCEB, pela ordem respetiva, fazendo a analogia entre os quadros conceptuais explorados e as práticas desenvolvidas. Com efeito, a formanda, ao desenvolver a PPS teve a possibilidade de construir saberes integradores, consolidados através do diálogo com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais. Desta forma, e considerando as opções pedagógicas tomadas, a formanda orientou as suas práticas baseadas em conceções socioconstrutivistas, procurando responder aos interesses e necessidades das crianças.

Importa referir que as PPS se desenvolveram em formanda e o seu par pedagógico, tendo a formanda conquistado a sua autonomia na gestão e orientação nos momentos da rotina diária. Efetivamente, ao longo das PPS na EPE e no 1.º CEB a formanda teve a possibilidade de desenvolver diversas competências essenciais para a prática docente, nomeadamente, a observação, planificação, reflexão à priori, na ação e à posteriori e autoavaliação com base na observação participante e participada.

1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

No início da PPS em EPE, a formanda deparou-se com algumas problemáticas, nomeadamente, a ausência da orientadora cooperante e assistente operacional. Desta forma, a formanda e o seu par pedagógico procuraram informações relativamente às crianças do grupo, nomeadamente acerca das rotinas diárias e especificidades individuais.

Com base nas informações recolhidas a formanda e o seu par pedagógico procuraram refletir acerca da rotina diária do grupo e propor atividades que procurassem responder aos interesses e necessidades das crianças. Assim, denotaram uma forte articulação entre os dois grupos de EPE, motivo pelo qual procuraram incentivar à participação colaborativa num projeto de intervenção incitado pela Câmara Municipal do Porto, “Porto cidade das camélias”. Assim, as primeiras atividades direcionaram-se para essa temática e iniciou-se com uma atividade que procurou contextualizar e motivar o grupo para o projeto, através de um teatro de fantoches e recorrendo a um mapa-mundo. Deste modo e com o apoio do grupo, a formanda e o seu par pedagógico procuraram explorar a história das camélias e de como as mesmas foram trazidas para o Porto, descobrindo a simbologia “Porto, a cidade das camélias”. Seguidamente, em grande grupo refletiu-se acerca da história, procurando relembrar e sequencializar os momentos da mesma. A formanda observou que partindo da exploração de uma história as crianças sentiram-se mais próximas do passado histórico da localidade (Roldão, 2001) e que se envolveram ativamente nos momentos que se seguiram. Deste modo, uma das crianças (G.) partilhou o mapa que trouxe do metro do Porto e indicou, no mesmo, alguns dos locais explorados durante a história, durante este momento outras crianças partilharam os seus conhecimentos e vivências nesses locais (Palácio de Cristal, Câmara do Porto, entre outros). Com efeito, a formanda denotou com a

partilha de experiências pessoais que a atividade se tornou mais significativa e motivadora para as crianças (Roldão, 2001), mostrando-se mais predispostas para aprender (Boruchovitch, 2009).

Na sequência do projeto, as salas da EPE participaram num concurso, que pretendia a realização de um cartaz alusivo à temática, motivo pelo qual as formandas de ambos os grupos de EPE propuseram a realização de um desenho relativo ao tema. Seguidamente, as crianças demonstraram vontade em votar para elegerem o que mais se adequava para ser realizado no cartaz, com base na semelhança à realidade e tamanho do desenho (critérios decididos pelas próprias crianças). Importa mencionar que ao longo de todo o momento as crianças procuraram envolverem-se ativamente, propondo ideias, partilhando opiniões e refletindo acerca do realizado. Com efeito, ao possibilitar a livre expressão a formanda observou que as crianças desenvolveram competências comunicativas, de análise e reflexão, capacidade de tomada de decisões e consequentemente confiança em si próprios e nos outros, fomentando sentimentos de respeito e autovalorização (Vieira, 2009).

No que concerne à avaliação a formanda e o seu par pedagógico observaram participadamente o processo da mesma, procurando refletir acerca da motivação e desenvolvimento das crianças e, com o intuito de apurar a opinião de cada criança acerca do projeto e relativamente ao seu desenvolvimento. Assim, estabeleceram-se diálogos e reflexões em grande grupo nos momentos de avaliação do dia. Deste modo, a formanda compreendeu que o mesmo permitiu uma articulação direta com a comunidade educativa e envolvente, possibilitando que as crianças explorassem um pouco da história local. Considerou-se, no entanto, que teria sido essencial a envolvência dos familiares, uma vez que a família é o principal meio de socialização da criança e o principal responsável pela sua educação, motivo pelo qual seria pertinente que o que se desenvolvesse com as crianças na instituição fosse partilhado com os seus familiares (Diogo, 1998).

Efetivamente, considerando o referido procurou-se a envolvência dos familiares durante a PPS, uma vez que aquando estes se envolviam na rotina

diária do grupo as crianças evidenciavam estar mais motivadas e procuravam uma participação mais ativa. Desta forma, a formanda considera que a motivação foi essencial para o envolvimento das crianças no desenvolver das atividades, sendo que possibilitava uma participação ativa das mesmas. É exemplo do referido, uma atividade da exploração do ciclo da água que partiu do conto da história de uma pequena semente. Durante este momento as crianças procuravam escutar atentamente o que estava a ser contado e quando a formanda parava o momento com algumas questões de previsão, estas procuravam continuar a história relacionando-a com os seus conhecimentos prévios. Com efeito, através da mobilização da estratégia da narrativa a formanda observou que os conteúdos explorados (relativos ao ciclo da água), se tornaram mais próximos emocionalmente das crianças, motivo pelo qual os conseguiram articular com os seus conhecimentos prévios, tornando a atividade mais significativa para si (Roldão, 2001).

Seguidamente, compreendendo que a colocação de desafios durante os vários momentos da atividade torna-a mais motivadora para as crianças (idem), a formanda direcionou-a para uma nova problemática (a falta da capa e título para o livro). Desta forma, procurou uma reflexão em grande grupo acerca dos constituintes de um livro, bem como um momento de compreensão da história no qual as crianças lembraram e sequencializaram os acontecimentos da mesma (Giasson, 2000). Assim, a formanda observou que várias crianças do grupo debateram autonomamente acerca dos constituintes do livro, concluindo a ausência da capa e de um título, motivo pelo qual uma das crianças (G.A.) referiu que tinham de construir os mesmos. Reflexivamente, a formanda considera ter assumido um papel de mediadora durante todo o momento, uma vez que procurou apoiar as crianças, permitindo, no entanto, que estas dialogassem acerca da problemática da forma mais autónoma possível. Este momento possibilitou a negociação, reflexão em grande grupo, partilha de experiências, conhecimentos e opiniões e o desenvolvimento de competências comunicativas, capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011).

Seguiu-se, assim, a decisão relativamente ao título do livro, considerando a temática global da história e a construção da capa do mesmo. A atividade conclui-se com a decisão acerca do local onde se o guardaria, de forma a que todos pudessem ter acesso ao mesmo, sendo unânime a escolha da área da leitura, uma vez que era considerada um local privilegiado para essa atividade. Durante os momentos seguintes a formanda observou que as crianças procuravam dirigir-se àquela área para explorarem o livro, acabando por rasgá-lo. Desta forma, a formanda considerou que a construção do recurso deveria ter sido realizada com materiais mais resistentes, com o intuito de prolongar a durabilidade do mesmo.

Com efeito, ao longo da PPS procurou-se que vários recursos mobilizados pelas crianças fossem construídos por si, com o intuito de desenvolver sentimentos de pertença e respeito pelo ambiente físico, tendo sido esta uma necessidade observada. Neste sentido, a formanda e o seu par pedagógico procuraram desenvolver um projeto que partiu dos interesses das crianças relativos aos piratas e da necessidade de reestruturar a área do jogo simbólico, sendo que esta não motivava as crianças para a realização do mesmo. Importa referir que a formanda e o seu par pedagógico procuraram que os recursos da área fossem planeados e construídos pelas próprias crianças.

Assim, o projeto “Vamos construir um barco para o Diogo?” iniciou-se com uma atividade de leitura promovida através da interação de um fantoche (Pirata Diogo, nome escolhido pelas próprias crianças) com as crianças. Nesta atividade a formanda mobilizou um fantoche construído por si, que afirmava vir ler a história de uma amiga (Bruxa Mimi). Deste modo a formanda deslocou-se com o grupo para a biblioteca, local no qual o fantoche leu a história “Mimi e os Piratas” de Valerie Thomas e Korky Paul. Com este momento procurou-se desenvolver o gosto pela audição de histórias, bem como incitar o desenvolvimento da literacia e da linguagem (Hohmann & Weikart, 2011). Seguidamente o pirata explicou que o barco roubado na história tinha sido o seu motivo pelo qual estava desalojado. Durante o diálogo uma criança (R.) propôs que fosse morar para a instituição e desta surgiram novas ideias acerca

de locais onde o fantoche poderia habitar, sendo sugerido por uma das crianças a opção de construírem um barco para o mesmo. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) ao possibilitar que as crianças interviessem nas decisões, através da partilha de poderes e da negociação, estimulou-se o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, bem como a participação democrática. Efetivamente, as crianças debateram acerca de como solucionar o problema, concluindo que iriam construir um barco para o pirata. Com esta solução surgiram novos entraves (incitados pela formanda e o seu par pedagógico) relativos aos materiais a utilizar, local onde colocar o barco e que tipo de barco navegaria o fantoche. Assim, negociou-se acerca das atividades a desenvolver, planeando, em grande grupo, a sequência dos momentos seguintes. Durante todo o momento todas as crianças do grupo procuraram partilhar opiniões e soluções, interpolando-se por vezes, evidenciando entusiasmo (Oliveira-Formosinho et al, 2013). Com efeito, a estratégia de sequencialização das tarefas a desenvolver foi importante para as crianças, sendo que apoiou a organização mental, bem como promoveu a construção progressiva do conceito de número, uma vez que a sequência está intimamente relacionada com a ordinalidade do número (Fernandes, 1994).

Em grande grupo as crianças concluíram que seguir-se-iam atividades de pesquisa, de modo a encontrar qual o tipo de barco do pirata. Durante este momento uma criança (S.) referiu que poderiam utilizar o computador, no entanto, a formanda e o seu par pedagógico colocaram questões de forma a promover a reflexão em torno dos meios de investigação. A formanda considera que o paradigma educativo atual implica que o educador vá para além de um mero meio de informação, uma vez que as crianças têm acesso a informações acerca de todo o mundo em frações de segundos, devido ao desenvolvimento das TIC (Flores, Peres & Escola, 2011). Deste modo, cabe ao docente ensinar as crianças a aprenderem a aprender, sensibilizando-as para todos os meios de recolha de informação e modos de utilização dos mesmos (ME, 2008). Considerando o referido, a formanda procurou respeitar os conhecimentos prévios das crianças relativamente aos meios de recolha de

informação, através das questões colocadas. Durante o diálogo as crianças referiram, ainda, a pesquisa através dos livros (M. e J.) e com o auxílio dos pais (Mi.).

Seguidamente, procedeu-se a pesquisas no computador (através da ferramenta Google) e biblioteca escolar (em livros), nas quais, com o apoio da formanda e do seu par pedagógico, algumas crianças observaram as imagens e solicitavam a leitura das legendas respetivas. Com estas atividades as crianças mobilizaram duas fontes de conhecimento, conhecendo modos de utilização das mesmas, sendo que algumas crianças solicitaram apoio aos seus familiares na realização de pesquisas.

Cada criança escolheu qual o barco que considerava adequar-se ao pirata, procurou desenhá-lo e partilhar o que descobriu acerca do mesmo com as restantes crianças. Em grande grupo as crianças, com base nas características que consideraram adequar-se ao fantoche, decidiram qual o barco, barco corsário. Estes momentos promoveram processos democráticos, como a negociação e a partilha (Katz et al, 1998), bem como o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, uma vez que se responsabilizaram pela sua tarefa e autonomamente procuraram desenvolvê-la (idem). É de salientar que ao interagirem em pequenos e grande grupo as crianças cooperaram e colaboraram enfrentando os desafios que esses modos de trabalho proporcionam e desenvolvendo, através da partilha, conhecimentos e competências sociais e individuais (Oliveira-Formosinho et al, 2013).

Seguiu-se a decisão acerca do local e materiais de construção do barco, refletindo-se relativamente à reutilização de materiais com o objetivo de sensibilizar as crianças para o desenvolvimento sustentável e equilibrado (ME/DEB, 1997). Concluiu-se que seria necessário construir uma nova área, com materiais reutilizados, e que o barco seria de cartão. As atividades seguintes relacionaram-se com a construção dos recursos e articulação dos mesmos na nova área.

Após a construção da mesma, a formanda e o seu par pedagógico observaram que todas as crianças, durante os momentos de jogo espontâneo,

procuravam a nova área, sendo necessário restringir a sua utilização, uma vez que não era possível estarem simultaneamente todas as crianças no local. Deste modo, em grande grupo, estipularam-se regras de utilização da área, o que tornou mais harmonioso o jogo espontâneo na mesma e potenciador de diversas aprendizagens (Ryan e Deci, 2000).

Efetivamente, e tal como a metodologia de projeto implica, a criança foi o centro do seu desenvolvimento, tendo sido a formanda e o seu par pedagógico um mediador, que auxiliou o grupo em todo o processo do projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Desta forma, as crianças puderam enaltecer-se como construtores do seu próprio conhecimento e desenvolvimento, através da exploração pelos sentidos, onde a teoria e a prática se encontraram (Katz et al, 1998).

Após a construção da nova área seguiu-se a divulgação do projeto à comunidade educativa e família, através de uma peça de teatro juntamente com um *PowerPoint*, construído a partir de fotografias, visando partilhar o processo de planificação, construção e utilização por parte das crianças. Efetivamente a preparação do teatro foi realizada com as crianças, permitindo-lhes participar ativamente, decidir e refletir acerca do que gostariam de apresentar. A preparação iniciou-se com a escolha da realização de uma dramatização sobre a temática o mar, esta decisão partiu de sugestões das crianças (M. e o R.). Seguidamente foram planeadas diversas atividades de preparação, tais como a escolha da peça, a confeção de cenários e figurinos necessários.

Durante a preparação para a peça de teatro a formanda realizou uma atividade de educação físico-motora, onde o objetivo era encontrar os figurinos desaparecidos. Inicialmente a formanda juntamente com o grupo descodificou uma carta, na qual teriam de seguir pistas para encontrar os figurinos desaparecidos. Desta forma, as crianças procuraram encontrar as pistas e realizar tarefas tais como: a cambalhota, derrubar pinos, entre outros, sendo que depois de todas as pistas encontradas o grupo descobriu os figurinos.

Este momento proporcionou o desenvolvimento de diversas competências fulcrais para o desenvolvimento holístico e equilibrado da criança, como a motricidade fina e grossa, deslocamentos e equilíbrios, através dos diferentes exercícios físico-motores, a promoção do raciocínio lógico, através da segmentação das pistas e ainda competências de comunicação e negociação, através do trabalho em grupo (Hohmann & Weikart, 2011). No decorrer de toda a atividade a formanda observou que o grupo se mostrou motivado e envolvido ativamente, procurando ultrapassar as suas dificuldades. Exemplo disso foi uma criança (Gi.) que evidenciou receio em realizar cambalhotas, acabando por ultrapassar esse medo, através do incentivo e auxílio da formanda e das restantes crianças. Com efeito, o momento permitiu que as crianças desenvolvessem a autonomia e autoconfiança.

Após toda a preparação da peça de teatro, seguiu-se a apresentação da mesma, tendo ocorrido na instituição, envolvendo a comunidade educativa e as famílias. A partilha do projeto permitiu que as crianças se sentissem valorizadas e evidenciassem os seus interesses e dificuldades durante o processo de realização do projeto (Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011), uma vez que a comunicação e divulgação permitem aprendizagens significativas e contextualizadas (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne à avaliação do projeto com as crianças, esta era realizada diariamente em grande grupo, através da reflexão conjunta sobre as atividades realizadas, referindo aspetos que foram positivos ou negativos e porquê, bem como a envolvimento de cada criança e dos aspetos que mudariam. Durante os momentos de avaliação a formanda e o seu par pedagógico procuraram que esta fosse de carácter formativo, valorizando, assim, todo o processo, bem como o respeito pelos interesses e necessidades de cada criança. Assim, a formanda considerou que deveria ter refletido mais acerca do observado, uma vez que a reflexão permite a consciencialização das práticas e melhoria das mesmas. No processo de avaliação a formanda considera que teria sido pertinente a participação da família e da comunidade envolvente, uma vez que estas são os principais contextos que contribuem para o desenvolvimento global da criança,

albergando possibilidades de aprendizagens significativas (ME/DEB, 1997), procurando compreender e refletir acerca de todo o processo de realização do projeto.

Depois do referido, a formanda considerou que o projeto permitiu o desenvolvimento de diversas competências cruciais para o desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças (Oliveira-Formosinho et al, 2013), procurando responder aos interesses e necessidades das crianças, possibilitando-lhes serem o centro das suas aprendizagens. Durante as diversas atividades do projeto a formanda procurou a construção articulada do saber (ME/DEB, 1997), bem como valorizar os conhecimentos prévios das crianças, partindo desses para a realização de todos os momentos. Efetivamente, a formanda procurou realizar momentos dinâmicos e lúdicos que proporcionassem aprendizagens significativas e promoção do desenvolvimento holístico e equilibrado de todas as crianças.

Como já referido, as crianças evidenciavam uma maior envolvimento e motivação quando a comunidade envolvente e família se encontravam envolvidos em momentos da rotina diária. Com efeito, a formanda e o seu par pedagógico planearam uma visita de estudo, promovendo o contato com a comunidade envolvente e a participação de alguns familiares durante a mesma. A atividade surgiu de uma proposta de um familiar, às crianças, propondo a descoberta de biodiversidade na comunidade envolvente. Desta forma, a formanda e o seu par pedagógico, em conjunto com o grupo de crianças, planearam a visita, delineando um percurso, objetivos e tarefas. O local escolhido para a exploração da biodiversidade recaiu sobre os jardins do Palácio de Cristal, onde o grupo teve a oportunidade de descobrir diversos elementos da biodiversidade, bem como contactar e interagir com a fauna e a flora do local. Durante o momento, as crianças procuraram, autonomamente, diversos elementos acerca da temática, registando-os através de desenhos, uma vez que o momento seguinte se centrou na partilha por parte das crianças acerca dos elementos recolhidos. De seguida o grupo, juntamente com a formanda e o seu par pedagógico procuraram refletir e avaliar todo o momento

acerca de exploração e partilha da exploração nos jardins. Durante toda a atividade a formanda observou que o grupo se mostrou motivado e envolvido ativamente, explorando diversos elementos da comunidade envolvente e assim, promover momentos significativos para as crianças (Roldão, 2001). Desta forma, a visita de estudo revelou-se uma estratégia de motivação, uma vez que se tratou de uma atividade prática, decorrendo no exterior à instituição escolar e promoveu a interligação entre a instituição e a comunidade envolvente (Varela, 2009).

Durante as PPS em EPE a formanda observou que as crianças evidenciavam a necessidade de serem mais escutadas, durante os momentos da rotina diária, onde as crianças interpelavam-se nos momentos de comunicação. Tal como Lino (2013) refere, desde muito cedo as crianças revelam a necessidade de serem escutadas, bem como possuírem a capacidade de escutar.

Com efeito, a formanda e o seu par pedagógico refletiram conjuntamente procurando soluções de modo a responder à necessidade evidenciada pelo grupo. Desta forma, as formandas decidiram demonstrar ao grupo o que acontecia quando ambas falavam ao mesmo tempo, com o intuito de explicar que se deve respeitar o outro quando este fala, pois só assim é possível escutá-lo. Seguiu-se um momento de diálogo, onde a formanda, o seu par pedagógico e as crianças refletiram acerca do assunto, sendo que uma das crianças (L.) sugeriu que quando alguém desejasse falar colocasse o dedo no ar e referisse num tom de voz baixinho “dedinho falante no ar”, permitindo que todo o grupo visualizasse a sua intenção de falar. Efetivamente, a nova regra permitiu que as crianças, gradualmente, aprendessem a não interpelar as restantes, permitindo-lhes falar, escutando-as.

Durante a PPS em EPE a formanda e o seu par pedagógico observaram a necessidade de afetividade por parte das crianças, uma vez que muitas delas provinham de meios desfavorecidos ou a ausência dos pais. Um exemplo desta evidência decaiu sobre o decorrer de diversos momentos da rotina diária, onde as crianças procuravam atenção e carinhos por parte dos adultos. Com efeito, a formanda e o seu par pedagógico procuraram refletir acerca do assunto de

forma a encontrar estratégias e soluções que respondessem a essa necessidade. Efetivamente, o termo afetividade é compreendido como um processo de desenvolvimento da personalidade da criança, emergindo do próprio ser, estando intrinsecamente ligado à interação com o outro (Wallon, 1934). Desta forma, a formanda procurou transmitir segurança e conforto, de modo a criar um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento das crianças (Freire, 2003), uma vez que a dimensão afetiva na aprendizagem evidencia que o educador e a criança afetam-se mutuamente e, dessa influência mútua, depende o sucesso ou insucesso no processo de ensino e aprendizagem (Sobral, 2008). Com efeito, em todos os momentos da rotina diária a formanda mostrou-se disponível para apoiar as crianças, demonstrando-se bem-disposta e sorridente, procurando respeitar todas as crianças, bem como as suas necessidades e gostos. Um exemplo das estratégias adotadas pela formanda e o seu par pedagógico, de modo a colmatar a necessidade evidenciada pelas crianças, surgiu do cumprimento inicial da manhã, questionando as crianças se estavam bem-dispostas e se lhe davam um “beijo de bom dia”, ao que as crianças se mostravam dispostas a atribuir. Esta estratégia foi mobilizada desde o início das práticas, sendo que, em determinado momento as próprias crianças é que realizavam o gesto, autonomamente.

A formanda considera, ainda relevante referir que durante as PPS em EPE observou a falta de comunicação e interação por parte de uma das crianças (Ru.). Desta forma, procurou conjuntamente com o seu par pedagógico investigar e refletir acerca dos motivos pelos quais a criança não interagia nem comunicava. Após questionarem a equipa educativa, os familiares, através da observação da criança, bem como algumas tentativas de diálogo com a mesma, a formanda e o seu par pedagógico constataram que era a primeira vez que a criança se encontrava em EPE, uma das razões pela qual sentia receio em se expressar e interagir com as restantes crianças, devido à falta de autoconfiança.

Desta forma, a formanda e o seu par pedagógico procuraram refletir e encontrar estratégias com o intuito de colmatar e apoiar a criança, para que

esta desenvolvesse a sua autoconfiança e assim comesse a comunicar e interagir com as restantes crianças. Com efeito, inicialmente, a formanda procurou comunicar com a criança, respeitando as suas necessidades e características individuais. As restantes crianças do grupo tentaram, também, aproximar-se da criança, demonstrando interesse em socializar e interagirem com a mesma, respeitando os seus desejos. Uma vez que a demonstração de afetividade e aceitação por parte dos diversos elementos da sala de atividades promovem sentimentos de autoconfiança e respeito (Hohmann & Weikart, 2004), progressivamente, a criança compreendeu que poderia tomar as suas próprias decisões, sentindo-se aceite pelo grupo. Com efeito, inicialmente, a criança não demonstrava vontade em comunicar. No entanto, gradualmente começou a responder a partir de gestos, seguidos de verbalizações num tom de voz baixo, conseguindo mais tarde comunicar e interagir com todos os elementos da sala de atividades, expressando-se livremente, revelando-se ativo durante os diversos momentos da rotina diária.

Efetivamente, durante diversos momentos da PPS em EPE revelou-se crucial a participação da família e da comunidade envolvente, uma vez que se demonstrou motivador para as crianças. Desta forma, a formanda e o seu par pedagógico procuraram, sempre que possível, proporcionar momentos de participação com os mesmos. Um exemplo desses momentos foi efetivamente o projeto do dia da mãe, despoletado a partir dos interesses das crianças. Desta forma, inicialmente foi efetuada uma planificação conjuntamente com as crianças, delineando objetivos e tarefas, bem como a organização de um momento de partilha do projeto para os familiares. É de salientar, que embora se tratasse de um momento no dia da mãe, as crianças decidiram que seria importante a presença não só das mães como dos familiares que desejassem comparecer, uma vez que algumas crianças não tinham a possibilidade de ter a sua mãe presente, podendo revelar-se um momento desmotivador para as mesmas.

A primeira etapa do projeto focou-se na realização da prenda para a mãe/familiar, sendo deliberado a construção de um colar e uma flor através da

técnica de picotagem. A decisão partiu por parte das crianças, através de um diálogo de negociação, permitindo-lhes tomarem decisões autónomas e fomentarem o sentido de responsabilidade perante as suas opções (Oliveira-Formosinho et al, 2013). Após a finalização da prenda, seguiram-se diversos momentos de preparação para a receção dos familiares na sala de atividades, desde músicas, uma pequena peça de teatro e confeção de sobremesas.

O momento de divulgação com os familiares iniciou-se com a receção dos mesmos através de uma pequena peça de teatro e uma música, demonstrando a afetividade sentida pelas crianças. De seguida seguiu-se um momento de convívio, onde cada criança mostrou os seus trabalhos na sala de atividades, entregou a prenda que construíram e realizaram atividades de pintura e teatro com os familiares presentes. Durante todo o momento as crianças demonstraram-se motivadas, entusiasmadas e ativas, revelando-se um momento significativo para as mesmas, uma vez que puderam partilhar o seu trabalho e interesses aos seus familiares.

É de mencionar que durante a realização do projeto foram concretizados diversos momentos de avaliação, com o intuito de refletir e compreender acerca das atividades realizadas. No final do projeto, foi realizada uma avaliação final de todo o processo, considerando e refletindo todos os momentos do mesmo. É de salientar que as crianças refletiram sobre a sua envolvência durante todo o projeto, referindo aspetos positivos e negativos, bem como elementos que modificariam e por fim aprendizagens que efetuaram. Exemplo desse momento foi uma criança (La.) referir que gostou de terem estado presentes ambos os pais no momento de divulgação do projeto, tendo a oportunidade de lhes mostrar os seus trabalhos.

A formanda compreendeu que, ao longo da PPS em contexto de EPE procurou mobilizar estratégias, metodologias e materiais lúdicos, apelativos e motivadores que respondessem às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças (ME/DEB, 1997). A formanda considerou, ainda que, durante as suas práticas teve em consideração as especificidades individuais de cada criança (Formosinho, 2009), procurando fomentar diversas competências,

explanadas no primeiro capítulo, essenciais para o processo de ensino e aprendizagem do grupo de crianças. No entanto, enquanto futura docente em formação, a formanda deparou-se com algumas dificuldades, como por exemplo planejar de forma a existir coerência entre as ações realizadas pela orientadora cooperante e as ações da formanda, de modo a não existir uma discrepância no processo educativo. Com efeito, a formanda procurou aperfeiçoar as suas competências que considerou essenciais na prática docente, referidas no primeiro capítulo.

Após a conclusão da PPS em contexto de EPE a formanda prosseguiu o seu percurso de PPS em 1.ºCEB, assim, no subcapítulo seguinte procurará descrever e analisar algumas atividades desenvolvidas no mesmo.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nas PPS em contexto de 1.º CEB foram realizadas e propostas diversas atividades de modo a promover o desenvolvimento dos alunos, bem como, fomentar diversas competências, como por exemplo a autonomia, responsabilidade, imaginação, cooperação, entre outras, uma vez que se revelaram competências fundamentais para o sucesso escolar e vida futura.

Durante as PPS no 1.ºCEB a observação revelou-se essencial, uma vez que permitiu à formanda identificar as necessidades e interesses das crianças (Hohmann & Weikart, 2011), adequando as suas práticas às especificidades individuais de cada criança.

Neste sentido, nos momentos de planificação de atividades a formanda compreender as necessidades e interesses observados, permitindo proporcionar aprendizagens contextualizadas e significativas. Com efeito, a planificação demonstrou-se, também, um aspeto fulcral durante as PPS no

âmbito do 1.ºCEB, tendo sido concretizadas em cooperação com a orientadora cooperante. Nos momentos de planificação a formanda considerou diversas estratégias e recursos, com o intuito de articular objetivos, interesses e necessidades do grupo, com vista no desenvolvimento de atividades integradas e integradoras, promotoras da diferenciação pedagógica.

Salienta-se, a este respeito, que a formanda teve em especial consideração a motivação nos momentos de planificação, procurando planificar visando estratégias diversificadas e motivadas, uma vez que se tratou de uma problemática observada durante as PPS do 1.ºCEB. Através de observações e reflexões em conjunto com a orientadora cooperante e o seu par pedagógico, conclui-se que o grupo necessitava de ser motivado constantemente nos diversos momentos da rotina diária. A falta de motivação era notória em diversas situações, traduzindo-se na distração total das crianças. Devido também, ao facto de a turma ser constituída por 26 alunos, a dificuldade de motivar, continuamente, revelou-se um problema, ao qual a formanda procurou refletir. Para tal, mobilizou estratégias motivadoras e lúdicas, de modo a colmatar a necessidade referida, uma vez que a motivação se traduz numa estratégia crucial no processo educativo, promovendo predisposição para a criança aprender (Boruchovitch, 2009). Um exemplo dessas estratégias foi a utilização das TIC, uma vez que se revelaram motivadores, estimuladores de uma aprendizagem colaborativa e promotores da concentração (Flores, Peres & Escola, 2011a). A formanda realizou uma atividade integrada na área de estudo do meio, referente à introdução da temática do sistema respiratório, que consistiu na visualização de um vídeo “Era uma vez o corpo humano-sistema respiratório”. Com efeito, as crianças sentiram-se motivadas e interessadas para o momento seguinte da atividade, alcançando assim os objetivos da atividade e consequentemente novas aprendizagens.

Uma outra atividade na qual foi mobilizada a estratégia das TIC, no âmbito da área da matemática em articulação com a área de estudo do meio, consistindo numa aula de numeração romana. A formanda utilizou um *PowerPoint* com imagens da numeração romana utilizada em diversos locais

históricos. Essas imagens foram exploradas uma a uma, dando assim, a conhecer factos históricos e curiosidades acerca das mesmas. Após o *PowerPoint* foi distribuída uma ficha com uma sopa de letras, na qual as crianças tinham de traduzir numeração romana para numeração árabe. O facto de ter sido utilizado as TIC e uma sopa de letras revelou-se motivador para o grupo que participou ativamente na atividade de forma entusiasmante.

Durante as PPS no 1.ºCEB a formanda compreendeu a importância da mobilização de uma pedagogia diferenciada, uma vez que as crianças do grupo evidenciavam uma grande heterogeneidade. Assim, levou a formanda a ter em conta que cada criança possuía um ritmo próprio de aprendizagem, diferentes características, interesses e hábitos de pensar e agir. Desta forma, a formanda adotou diversas estratégias no processo de ensino e aprendizagem, procurando que todas as crianças alcançassem os mesmos objetivos (Gomes, 2006). Uma vez que as crianças evidenciaram ritmos de aprendizagem muito diferentes, a formanda introduziu às planificações propostas de tarefas extra, como: fichas de trabalho, jogos relacionados com os conteúdos lecionados, entre outros), destinadas aos alunos que terminavam as tarefas mais rapidamente.

A título de exemplo, a formanda realizou uma atividade integrada na área da matemática de consolidação da tabuada, circulando pela sala, de modo a apoiar individualmente as crianças com mais dificuldades, bem como permitir o uso do livro “Ratinho”. Na opinião da formanda este tipo de estratégias possibilitou que as crianças superassem obstáculos, fomentassem a autoconfiança e motivação para as temáticas lecionadas. A formanda observou, em diversos momentos, o entusiasmo das crianças quando superavam uma dificuldade e pronunciavam: “Professora consegui fazer sozinha” (J.).

É de salientar, que a formanda adotou uma estratégia de modo a motivar todas as crianças a finalizarem todas as tarefas nos diferentes momentos da rotina diária, uma vez que apresentavam uma grande diferenciação nos ritmos de aprendizagem. Com efeito, as crianças que evidenciavam maior dificuldade

na realização das tarefas desistiam da conclusão das mesmas. Desta forma, foi construída, pela formanda, uma tabela de dupla entrada, onde cada criança escolhia um símbolo (bailarina, peixe, entre outros), devendo avançar as diversas casas da tabela. No final de cada dia era realizado um diálogo, onde cada criança referia se concretizou todas as tarefas solicitadas no tempo estipulado, quando isso acontecia a criança avançava uma casa. Ao final de cada semana o(s) aluno(s) que se encontrassem mais à frente na tabela escrevia o seu nome em grande num quadro, permanecendo durante toda a semana. Esta estratégia revelou-se motivadora e promotora de empenho nas tarefas por parte das crianças.

Ao longo da PPS no 1.ºCEB a formanda observou diversas necessidades dos alunos, procurando colmatar as mesmas aliando os interesses das crianças com as necessidades evidenciadas. Para tal, a título de exemplo foi realizada uma atividade inserida na área da matemática, com o intuito de consolidar a tabuada, tendo sido observado a necessidade por parte da turma da sua concretização. Desta forma, e tendo a formanda observado o interesse da turma por jogos, procurou planejar uma atividade que envolvesse um jogo e a tabuada, construindo o loto da tabuada. Durante a atividade o grupo demonstrou-se ativo e participativo, envolvendo-se no momento, uma vez que lhes foi permitido aliar um interesse, os jogos, com uma dificuldade. No sentido de avaliar a atividade, a formanda distribuiu uma ficha de trabalho, corrigindo-a posteriormente, podendo verificar se os objetivos da atividade foram concretizados.

Um outro exemplo tratou-se de uma atividade inserida na área de estudo do meio, com o intuito de motivar os alunos para a compreensão do sistema respiratório. Desta forma, a formanda procurou planificar e desenvolver uma atividade articulada com a área de expressão plástica, uma vez que o grupo demonstrava interesse em atividades inseridas na mesma, bem como envolver um momento de cariz experimental. Desta forma, a atividade foi iniciada com um momento experimental, demonstrando os movimentos realizados na inspiração e na expiração. A planificação inicial pretendia que a experiência

fosse construída e realizada por todas as crianças, mas, devido à gestão de tempo, não foi possível concretizar essa tarefa. A formanda considerou que teria sido relevante as crianças não só visualizarem a experiência como também construí-la e realizá-la, uma vez que os momentos de cariz experimental traduzem-se em aprendizagens significativas (Roldão, 2001). Num momento seguinte a formanda propôs uma atividade de expressão plástica, onde as crianças construíram um corpo humano com a função respiratória, através de moldes, dos órgãos respetivos, e de diversos materiais, como cartolina, lã, cola, papéis reciclados, entre outros. Na opinião da formanda, as crianças demonstraram-se entusiasmadas e empenhadas, alcançando os objetivos da atividade, promovendo um momento integrador, uma vez que todas as crianças se envolveram ativamente.

Ao longo das PPS a formanda denotou a importância da interdisciplinaridade, procurando planejar e desenvolver atividades que permitissem essa articulação. Exemplo do referido foi uma atividade “Zbiriguidófilo”, supervisionada, integrada na área do português, articulada com a área de estudo do meio. Esta atividade tinha como principal objetivo de responder a algumas dificuldades e interesses evidenciados pelo grupo, nomeadamente a dificuldade na interpretação e compreensão de textos e utilização e o interesse por animais. Ao planejar a atividade a formanda procurou realizar um momento lúdico, uma vez que se traduz em momentos motivadores e dinâmicos, envolvendo ativamente as crianças na construção das suas aprendizagens (Campos, 1986). Desta forma, a atividade iniciou-se com a apresentação de um título de um texto, tratando-se de uma palavra complicada de pronunciar, (“zbiriguidófilo”), levando para os alunos uma leitura significativa (Camps e Colomer, 2002). Toda a aula partiu do título do texto, desde pronunciar a palavra, imaginar o que poderia ser o zbiriguidófilo, desenhar e procurar o seu significado em dicionários de diversas línguas. Desta forma, depois da tentativa de pronúncia do título, a formanda passou à leitura do texto, sendo lido e explorado em três partes, permitindo às crianças antecipar acontecimentos através de questões colocadas pela formanda. A

exploração oral do texto possibilitou aos alunos trabalharem a escuta ativa, levando-os a estarem concentrados, e consequentemente compreenderem a mensagem transmitida, bem como responderem a perguntas feitas oralmente (Amor, 2001). Durante a leitura a formanda procurou fazê-lo com entoação, ritmo e alguns gestos, traduzindo-se na concentração total por parte de todas as crianças (Lemos, 2005).

Num momento seguinte foi realizada uma pesquisa em cinco dicionários, três de língua portuguesa, um de inglês e um de francês, sendo que um deles foi sugerido por uma das crianças (“Professora, se calhar é uma palavra francesa, devíamos procurar num dicionário francês.”). A pesquisa permitiu aos alunos perceberem que apesar dos dicionários serem de línguas diferentes, a utilização e procura dos mesmos eram iguais. Na opinião da formanda, durante a pesquisa deveria ter sido feito um pequeno momento para relembrar as regras do dicionário, de modo a consolidar o conteúdo.

De seguida foi proposto que cada aluno desenhasse o seu zbiriguidófilo, tendo em consideração as características do animal presente no texto. Após a realização dos desenhos, estes foram expostos num dos quadros de cortiça da sala, objetivando a exploração dos mesmos num momento posterior, no entanto, a gestão de tempo não o permitiu. No momento seguinte a formanda apresentou um *PowerPoint* com imagens de animais invulgares, sendo colocadas diversas questões acerca das suas características e se poderia ser um zbiriguidófilo e porquê. É de salientar, que a utilização de imagens com animais invulgares revelou-se uma estratégia motivadora para o grupo, proporcionando um momento de entusiasmo e envolvimento ativo por parte das crianças. Seguidamente ao *PowerPoint* surgiu um voki, que poderia ser um zbiriguidófilo, pois continha as características presentes no texto, apresentando a formanda, posteriormente, o seu zbiriguidófilo. Por fim, foi realizada uma ficha de compreensão, onde estavam presentes várias tipologias de questões (Giasson, 2000). Após a realização da ficha teria sido importante a realização da correção e exploração oral, uma vez que o objetivo primordial da atividade era a interpretação e compreensão de textos e permitiria à formanda

compreender se todos os alunos alcançassem o objetivo, porém a gestão do tempo não o permitiu.

Durante toda a atividade, o grupo mostrou-se motivado e envolvido, traduzindo-se num momento integrador, onde todas as crianças participaram ativamente. Após refletir e avaliar a atividade, conjuntamente com o seu par pedagógico, supervisora institucional e orientadora cooperante, a formanda concordou com os diversos comentários referidos pelas mesmas, supracitados anteriormente. Conclui-se que os objetivos foram alcançados por todas as crianças, promovendo aprendizagens significativas e para colmatar algumas das necessidades das crianças do grupo, tais como, a concentração, motivação, interpretação e compreensão de textos, entre outros. É de salientar que ao longo das PPS no 1.ºCEB a formanda observou que as crianças recordavam a atividade constantemente, pronunciando elas mesmas a palavra “Zbiriguidófilo” e também desafiavam outras crianças a pronunciar a mesma, demonstrando as aprendizagens significativas que efetuaram.

As atividades supervisionadas eram baseadas num guião de pré- observação individual, revelando-se fulcral para a previsão dos acontecimentos em contexto. Nos mesmos eram referidas evidências observadas anteriormente, sustentando para que determinada atividade fosse concretizada; as previsões de dificuldades no decorrer da atividade, a sua resolução, bem como o que a formanda considerava relevante ser observado durante a intervenção. Este momento prévio promoveu uma reflexão antes da ação, possibilitando a diminuição da ocorrência de imprevistos, o que se traduziu num aspeto crucial para o desenvolvimento das ações.

Como já referido, o grupo demonstrava interesse na realização de atividades inseridas na área de expressão plástica. Desta forma, a formanda procurou aliar o interesse referido do grupo com a dificuldade de colaborar e cooperar uns com os outros. Exemplo do referido tratou-se de uma atividade inserida na área de expressão plástica, tratando-se da realização de uma lembrança de natal. Este momento revelou-se bastante motivador para o grupo, pois este referiu que em anos anteriores a lembrança de natal era oferecida pela professora,

(“Professora, somos nós que vamos fazer a lembrança de natal? Que fixe!”). A lembrança foi escolhida através de uma votação democrática, após serem sugeridas e pesquisadas diversas ideias por parte das crianças, recaindo a escolha numa árvore de natal, através de pinhas, e uma rena construída com materiais reciclados. Durante a atividade foram constituídos dois grupos, árvores de natal e renas, dentro de cada grupo as crianças deveriam partilhar os materiais existentes, bem como auxiliar os colegas que revelaram mais dificuldades na tarefa, ajudando-se mutuamente.

Com efeito, durante a atividade as crianças desenvolveram a sua capacidade de trabalhar em grupo, colaborando e cooperando com todos os elementos envolvidos. A formanda considerou que o momento se revelou crucial para a promoção do espírito de entreajuda das crianças, cumprindo o objetivo da atividade.

Durante as PPS no 1.º CEB foi proposto pela instituição a organização e realização de uma assembleia, no mês de dezembro, hábito regular na instituição, com um determinado tema. Os temas escolhidos pela instituição habitualmente pretendiam promover a cultura, sendo escolhido o tema “A solidariedade” recaindo sobre o facto da proximidade da época natalícia. A proposta teve o intuito de envolver seis turmas da instituição, incluindo as salas de EPE, bem como as respetivas formanda e o seu par pedagógicos, tendo como objetivo final a apresentação da mesma à comunidade escolar. A realização da assembleia teve também o objetivo de promover o trabalho colaborativo, o espírito da solidariedade e a articulação entre diferentes níveis de escolaridade.

Desta forma, surgiu o projeto de intervenção sobre a solidariedade, que se intitulou de “Ganhamos uma vida a partir do que recebemos, fazemos uma vida através do que somos” como forma de articular os interesses das crianças do grupo com a proposta da diretora da escola e orientadores cooperantes. Assim, a formanda e o seu par pedagógico planificou diversas atividades, não só de preparação da assembleia, juntamente com os outros pares, mas também de integração e exploração do tema da solidariedade juntamente com o grupo, procurando a articulação entre áreas curriculares.

No decorrer do projeto a formanda e o seu par pedagógico realizaram diversas atividades em conjunto com os outros pares, bem como atividades individuais de turma. Para dar início ao projeto referido, a primeira atividade teve o objetivo de implementar e explorar a temática solidariedade. A mesma foi integrada na área de estudo do meio, onde foi realizado um diálogo sobre o natal e o espírito natalício, juntamente, com as crianças. O tema solidariedade foi um dos referidos pelas crianças, sendo de seguida explorado, de modo a mencionar a sua importância, não só na respetiva época como durante todo o ano. Após a exploração da temática, a formanda e o seu par pedagógico mencionaram que a temática da assembleia seria a solidariedade.

De forma a haver continuação do projeto a formanda e o seu par pedagógico propuseram ao grupo que construíssem uma narrativa sobre a solidariedade. Cada criança elaborou a sua narrativa e leu-a em voz alta. Num momento seguinte houve uma votação de modo a escolher as narrativas que mais se caracterizava com o tema da solidariedade. Depois de escolhidas, em grande grupo, propôs-se a construção de um texto dramático a partir das mesmas. Antes da construção do mesmo, o grupo sugeriu uma lista de personagens que o texto deveria incluir e realizou uma pesquisa sobre as características do texto dramático. Este foi construído pelo grupo, pela formanda e o seu par pedagógico e pela professora cooperante, sendo destinado à dramatização que seria apresentada na assembleia. Num momento posterior, cada criança do grupo realizou uma ilustração para o texto dramático, existindo um momento solicitado pelas próprias crianças, onde estas demonstraram o interesse em partilhar com os colegas, docente e formanda e o seu par pedagógico, ações solidárias que a família desenvolvia.

A construção de cenários, vídeos, convites, letra das músicas, fatos das personagens, entre outros, foram tarefas divididas entre as diversas turmas participantes. Deste modo, a formanda e o seu par pedagógico, juntamente com o grupo construiu os diferentes adereços, fatos, lembranças e convites, no que concerne aos materiais foram utilizados materiais reciclados.

De modo a dar continuidade à temática, a formanda e o seu par pedagógico proporcionou à turma uma atividade inserida na área de expressão plástica, onde cada criança expôs a sua opinião sobre o tema e realizou um desenho sobre o mesmo. Numa fase final foram realizados vídeos, onde as crianças referiam o que era para eles a solidariedade, a sua importância, atos que deveriam fazer e instituições que ajudavam pessoas mais desfavorecidas.

Durante o mês de novembro e dezembro, a turma ensaiou diversas vezes as músicas destinadas à assembleia, bem como foram realizados vários ensaios. A divulgação da assembleia à comunidade escolar passou pela distribuição de convites pelas outras turmas da escola.

A apresentação da assembleia sobre a solidariedade realizou-se no auditório do Conservatório de Música do Porto, no qual toda a comunidade educativa esteve presente. A assembleia iniciou-se a partir de um vídeo construído pelos grupos participantes, definindo o conceito de solidariedade, sendo apresentada por dois apresentadores (duas crianças). Num momento seguinte foi realizado o jogo “quem quer ser solidário”, com a exploração do conceito. Após o mesmo, realizou-se a peça de teatro “Milagre de Natal”, terminando com a canção de Natal, cantada em coro por todas as crianças envolvidas no projeto e, posteriormente, por todos os presentes na assembleia. No final da assembleia foi distribuída um enfeite de natal com uma frase alusiva à solidariedade a cada docente e discente da instituição.

Como modo de avaliação e consequente reflexão em torno do projeto desenvolvido, a formanda e o seu par pedagógico, conjuntamente com os restantes formandos, procurou solicitar a realização de um inquérito por parte dos alunos da turma e uma avaliação por parte dos docentes da instituição. Desta forma, compreendeu-se que a avaliação do projeto foi considerada Muito Bom, referindo como pontos fortes: estimulação de boas práticas de cidadania, promoção do respeito por diferentes expressões e/ou práticas culturais, desenvolvimento da sensibilidade artística e/ou técnica, bem como o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Denotou-se, ao longo do desenvolvimento do projeto, uma grande envolvimento por parte das crianças da turma, formandas e orientadora cooperante. Com efeito, desde o momento inicial que as crianças partilharam ideias, conhecimentos e procuraram ultrapassar dificuldades, autonomamente, investigando acerca do assunto e pedindo auxílio à formanda e aos restantes colegas.

Com o desenvolvimento do projeto abordou-se e articulou-se conteúdos e competências das diversas áreas curriculares contempladas para o 3.º ano do 1.º CEB, desenvolveram-se valores como a solidariedade, o respeito pelo próximo e o espírito de cooperação. Para além da envolvimento das crianças do grupo foi possível observar a colaboração da comunidade educativa, apoiando sempre que necessário com recursos físicos e humanos.

Em suma, ao longo das PPS na EPE e no 1.º CEB a formanda procurou responder e respeitar os interesses e necessidades de todas as crianças, através de diversas estratégias e metodologias. Considerando, porém, que se revelou uma dificuldade, uma vez que ambos os grupos apresentavam especificidades individuais muito distintas, dificultando a adequação do processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, a formanda procurou refletir constantemente, na procura de práticas capazes de responderem às necessidades e interesses individuais de cada criança. A reflexão sistemática aliada à observação contínua traduziu-se numa procura de adaptação e melhoria do processo educativo. As reflexões, individuais e conjuntas, realizadas ao longo das práticas revelaram-se uma mais-valia, potenciando a compreensão de diversas situações no contexto.

Todas as práticas da formanda visaram o desenvolvimento holístico e equilibrado de todas as crianças, envolvendo-as ativamente nas suas atividades.

REFLEXÃO FINAL

A oportunidade, proporcionada à formanda, em frequentar duas valências distintas, EPE e Ensino do 1.º CEB, em contexto de PPS, possibilitou-lhe o desenvolvimento de diversas competências pessoais e profissionais através das experiências de aprendizagem vividas. A prática é fundamental na profissão docente, sendo que em contexto este procura selecionar e adequar as estratégias e metodologias às especificidades individuais de cada criança. Deste modo, tornou-se relevante a realização da presente reflexão, tendo como objetivo apresentar o percurso da formanda, aprendizagens, desafios, conquistas, bem como alguns constrangimentos sentidos.

Ao longo do estágio a formanda tentou concretizar práticas sustentadas em conceções teórico-práticas, articuladas e mobilizadas de acordo com as características dos contextos de intervenção e, mais especificamente, às características individuais de cada criança.

A observação, reflexão, planificação, ação e avaliação, foram estratégias mobilizadas contínua e sistematicamente, na medida em que a formanda sempre questionou as suas práticas, construindo e reconstruindo os seus conhecimentos, as suas atitudes e as suas competências (Sá-Chaves, 2000). A formanda procurou, assim, intervir com base na metodologia de investigação-ação, adotando uma postura indagadora e refletindo na e para a ação, de modo a solucionar questões problemáticas desenvolvidas durante as práticas.

Efetivamente, cada criança possui características muito distintas, referentes à personalidade, aprendizagens, ritmos de trabalho, entre outros, assim, a formanda procurou adequar constantemente as suas ações considerando uma pedagogia diferenciada. Neste sentido, considerou a importância de motivar e incentivar todas as crianças para as suas aprendizagens, levando-as a ultrapassar as suas dificuldades, através de estratégias de motivação que respondessem às necessidades das mesmas (Perrenoud, 2000). É de salientar,

que ao longo das suas práticas a formanda procurou responder às necessidades evidenciadas pelas crianças aliando interesses das mesmas, deparando-se com o dilema “Não sei se brinco, não sei se estudo... não sei o que é melhor...” (Cecília Meirelles, 1997 citado por Schwartz, p.3, 2004). Desta forma, considera-se a importância da realização de atividades de carácter lúdico interligadas com os conteúdos abordados, proporcionando, assim, aprendizagens motivadoras e significativas.

Efetivamente, é neste sentido que a formanda considera ser significativa a formação para docentes de duplo perfil, uma vez que possibilita que o educador de infância e o professor do 1º CEB atentem na continuidade do processo educativo, procurando fomentar e apoiar o desenvolvimento das crianças (ME/DEB, 1997). Com a observação participante tornou-se possível compreender que as crianças que frequentavam a EPE e o 3º ano do 1º CEB, apesar de evidenciarem características individuais muito próprias e diversas, sentiam a necessidade de práticas baseadas em climas de afetividade, nas quais as ligações emocionais promoviam a confiança em si próprias e nos outros. O apoio da formanda e do seu par pedagógico era procurado em ambas as valências, sentindo-se a necessidade de se assumirem como mediadoras do processo educativo, apesar das dificuldades evidenciadas em realizá-lo. Em concordância com o referido, observou-se que as crianças da EPE procuravam mais apoio, uma vez que a sua autonomia não estava tão desenvolvida como a das crianças do 1º CEB, que realizavam as atividades ligadas à sua higiene pessoal e alimentação de forma mais autónoma. Importa ainda salientar que a formanda observou que as crianças de ambos os grupos evidenciavam motivação por realizar atividades de carácter mais lúdico e exploratório, principalmente quando se ligavam à exploração no exterior.

Com efeito, apesar de em muitos aspetos a PPS em EPE e no 1ºCEB se encontrarem, a formanda sentiu a necessidade de adequar o seu perfil aos grupos de crianças. Assim, observou que as crianças da EPE necessitam do contacto concreto com as realidades para as conseguirem compreender, bem como de atividade com pouca duração, uma vez que ainda tinham dificuldades

em concentrar-se. No que respeita às crianças do 1º CEB observou-se melhor compreensão dos conceitos abstratos e maior concentração durante mais tempo. No entanto, por vezes era notório a necessidade de contactarem concretamente com alguns conceitos, pois ainda estariam a desenvolver a capacidade de compreensão do abstrato. Deste modo, observou-se, por vezes, algumas crianças a realizarem operações com objetos concretos.

Assim, foi essencial os momentos de planificação, nos quais a formanda procurou mobilizar-se segundo os documentos orientadores das práticas, bem como responder às necessidades e interesses das crianças, uma vez que o objetivo de planificar passa por “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark e Peterson, citados por Zabalza, 2000, p. 54). Desta forma, compreendeu a planificação como flexível, procurando utilizar um fio condutor e articular diversas áreas do saber. No entanto, esta tarefa, inicialmente, foi sentida como um constrangimento, pois a articulação e o fio condutor nem sempre foram evidentes, traduzindo-se numa quebra em alguns momentos da prática. Porém, através de pesquisa, observação constante e atenta, e com a ajuda do seu par pedagógico, supervisora cooperante e orientadoras cooperantes, este constrangimento foi contornado ao longo do percurso das PPS.

Com efeito, e segundo Alarcão e Tavares (1987) “o processo formativo (...) combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando...” (p. 35). Deste modo, um docente deve ter também “consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional” (Alarcão e Tavares, p. 35, 1987). Neste sentido, durante a PPS a reflexão revelou-se um fator crucial às práticas da formanda, permitindo-lhe adaptar e adequar as suas práticas às crianças e ao contexto das mesmas, considerando-as o centro da sua prática profissional e construção de saberes. Ao longo das práticas a formanda realizou várias reflexões, nomeadamente individuais, com o par pedagógico, com os orientadores cooperantes e com as

supervisoras institucionais, sendo possível tomar uma maior consciência das suas práticas, traduzindo-se num crescimento a nível pessoal e profissional.

É de referir que o trabalho cooperativo, nomeadamente com o par pedagógico traduziu-se em inúmeras vantagens, tal como a vivência de diversos momentos onde se refletiram questões emergentes da prática, encontrando soluções e, no qual se construíram novos conhecimentos. Desta forma, e numa tentativa de realizar intervenções cada vez mais conscientes e fundamentadas, a formanda procurou a realização de reflexões em tríade (formanda, par pedagógico e orientadores cooperantes), permitindo o desenvolvimento de competências, partilha de informação e recursos. Neste sentido, as orientadoras cooperantes revelaram-se um apoio à aprendizagem dos saberes da prática, bem como uma referência para a estruturação da identidade profissional da formanda.

Ao longo das PPS a formanda denotou uma evolução a nível de escrita e linguagem, o que se refletiu nas planificações, narrativas, reflexões e intervenções realizadas. Tendo sido, este, um constrangimento em ambas as valências, colmatado, gradualmente, através da reflexão, feedbacks das orientadoras, entreajuda entre diáde e esforço da formanda.

Por sua vez, a avaliação foi uma prática desenvolvida gradualmente, uma vez que se tornou relevante na medida em que permitiu avaliar a ação, as estratégias utilizadas e observar a sua eficácia, de modo a regula-la. Pois, tal como refere Fernandes (2005) a utilização de “práticas de avaliação” devem ser frequentes e regulares, promovendo uma melhoria significativa das aprendizagens das crianças.

Durante as PPS existiram diversas situações imprevistas, desta forma, a formanda aprendeu, gradualmente, a adotar uma postura flexível, a refletir na e para a ação, de forma a encontrar soluções sempre que a situação o exigiu-a. Tentando sustentar a sua ação em consonância com perspetivas socioconstrutivistas, a formanda procurou situar no centro da sua ação a criança, permitindo que esta fosse ativa nas suas aprendizagens e no desenvolvimento do seu próprio conhecimento.

Efetivamente, o estágio permitiu a experiência real de ensinar, observando e intervindo no contexto, este facto possibilitou o desenvolvimento de práticas conscientes e fundamentadas, procurando o desenvolvimento holístico e equilibrado de todas as crianças. Desta forma, revelou-se uma experiência enriquecedora e única, pois tal como refere Loughran (citado por Flores & Simão, 2009), “se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências 234 autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa” (p. 27).

No percurso desenvolvido pela formanda, foram experienciados inúmeros constrangimentos e imprevistos, mas também encontradas distintas potencialidades que proporcionaram o desenvolvimento de diversas capacidades e competências a nível pessoal e profissional da mesma. Com efeito, a PPS possibilitaram o desenvolvimento de estratégias diversificadas, lúdicas e promotoras de inúmeras competências essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças, como por exemplo: a autonomia, espírito crítico, entre outras. Assim, a formanda procurou envolver ativamente as crianças no seu processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, promover a capacidade de co construir do seu conhecimento com base na participação, experimentação e reflexão (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Apesar da formanda sentir uma evolução a nível pessoal e profissional, a mesma tem consciência de que o seu processo de formação nunca terminará, no sentido de que um profissional de educação investigador e reflexivo deve procurar a formação contínua ao longo da vida, investindo no enriquecimento da ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português- Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança - Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga.
- Becker, F. (1994). *O que é o construtivismo? Ideias*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno (4.ª ed.)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Lisboa: edições 70.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Campos, S. (1986). *Psicologia da Aprendizagem (19ª ed.)*. Petrópolis: Vozes.
- Camps, A. & Colomer, T. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed;
- Cortesão, L. & Stoer, Stephen R. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade & Culturas, 7, 7-28.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- Delors, J. ; Al-Mufti, I.; Amagi, I. ; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kormhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. & Nanzhã, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within*. São Paulo: Cortez Editora.

DeVries, R. et al. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola- Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Dumazedier, J. (2001). *Lazer e cultura popular (3.ª ed.)*. São Paulo: Perspectiva.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Esteves, L., (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, T. Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.

Flores, M. A. & Simão A. M. (Org). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago

Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna, 5(5), 5-12.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores- Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (28ª ed.)*. São Paulo: Editora Paz e Terra, Coleção Leitura.

Gandini, L. (2008). *Espaços educacionais e de envolvimento pessoal*. In C. Edwards, L.

Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: ASA Editores.

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

Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'organisation.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das Aprendizagens dos Alunos- Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições ASA.

Lemos, M. (2005). *Motivação e aprendizagem*. Lisboa: Relógio D'Água editores.

Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. in J. O. Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva- Portffólios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Lisboa: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada- Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico- Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular- Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2001). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). *Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Santos, L.; Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F.; Varandas, J.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender- Relatos de experiências de sala de aula do Pré-escolar ao ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T.; Ferreira, F.; Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade- As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.

Schwartz, M. (2004). *Dinâmica Lúdica: Novos Olhares*. Barueri, SP: Manole.

Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Dissertação de Mestrado.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade- Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura e Ministério da educação e ciência de Espanha.

Vasconcelos (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vieira, A. (2009). *Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil*. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 49/5, p. 1-10, mai.

Vigotski, L. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. In: Cole, M., John- Steiner, V., Scribner, S. & Souberman (org.). São Paulo: Martins Fontes.

Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.

Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité*. Paris: Boivin.

Zabalza, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. In *Perspectivar Educação*. 6, 30-55.

Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programas e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Diário da República n.º 38/2007 - I Série -A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 - 1ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho: Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 126/2012— 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º129/2012 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º201/2001- I Série- A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º201/2001- I Série -A. Lisboa: Ministério de Educação.

Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986- I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto: Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 166/2005 – I Série- A. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (s/d). *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (s/d). *Organização Curricular e Programas de Expressões Artísticas e Físico-Motora do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Programa da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar (2014).

Programa da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2015).

Projeto Educativo de Agrupamento.

Projeto Curricular de Grupo.

SITOGRAFIA

Erickson, D. & Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange* 33 (4), 97-99. Acedido abril, 21, 2016 em: <http://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22>

Flores, P.; Escola, J. & Peres, A. (2011a). O retrato da integração do TIC no 1.º Ciclo: que perspetivas?. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Acedido a maio, 12, 2016 em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/1/ART_Paula_Flores_2011.pdf

Flores, P.; Peres, J. & Escola, J. (2011b). Competências e saberes na nova era digital: exemplificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico [em linha]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Acedido a maio, 14, 2016 em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/1/ART_Paula_Flores_2011.pdf.

NM