

Orientação

AGRADECIMENTOS

Após esta longa caminhada, que exigiu muitas horas de esforço, dedicação, horas de estudo, noites mal dormidas e paciência, resta-me afirmar que tudo valeu a pena, e valeu porque encontrei ao longo deste percurso pessoas extremamente importantes e que me ajudaram, apoiaram e encorajaram a enfrentar os momentos difíceis e alcançar esta nova etapa da minha vida.

Primeiramente, agradeço a todas as crianças com quem tive o privilégio de interagir, por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram, por todo o carinho, pelas aventuras, e por todos os sorrisos e abraços. Todas elas foram um grande pilar e me deram ânimo para acreditar, todos os dias, que este era o caminho a seguir.

Aos meus pais e irmã, pelo carinho, dedicação, apoio em todos os momentos e por me lembrarem continuamente de que sou capaz.

Às minhas amigas e colegas de mestrado que partilharam comigo as suas experiências e conselhos, por criarem comigo novas memórias e vivências. Em especial ao meu par pedagógico pela amizade, apoio e disponibilidade em todas as horas. Obrigada pela paciência e por com esse teu jeito calmo me dares alento para continuar esta jornada.

Às minhas companheiras desta última fase, Sofia Ribeiro e Tatiana Vidal, por todas as noitadas de tese, por manterem a boa disposição perante o stress, por me acalmarem nos momentos de depressão, por me obrigarem a trabalhar, e por terem acreditando sempre nas minhas capacidades (LY boo's).

Aos supervisores institucionais e orientadoras cooperantes, pela orientação e apoio disponibilizados ao longo do meu processo de formação.

RESUMO

Este relatório reflete o percurso de formação realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo este um requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Ao longo da formação inicial adquiriram-se saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação que possibilitaram o desenvolvimento de práticas sustentadas, contextualizadas e significativas, enquadradas no paradigma socio construtivista. Desta forma, durante as práticas foi possível apropriar-se de saberes teóricos e mobilizá-los em contexto real, desenvolvendo uma atitude indagadora e reflexiva.

A metodologia de investigação-ação integra as fases da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão e deteve também um papel preponderante no processo de aprendizagem da mestranda, tendo sido utilizada de forma cíclica.

Com efeito, procurou-se desenvolver práticas que promovessem aprendizagens significativas e efetivas para as diferentes crianças e que lhes permitissem serem construtoras ativas do seu próprio conhecimento, numa perspetiva holística do desenvolvimento da criança.

Em conformidade, os estágios desenvolvidos em ambos os contextos permitiram a construção de um perfil profissional duplo, através do desenvolvimento de competências, pessoais e profissionais, aliadas a processos colaborativos e reflexivos.

Palavras-Chave: Educação; Metodologia de Investigação-Ação; Colaboração; Perfil Duplo.

ABSTRACT

The present report reflects the education journey made in the curricular modules of Supervised Educational Practice in the fields of Preschool and 1st Grade Education which are a part of the Masters Degree in Preschool and 1st Grade Education, being a partial requirement for the Masters Degree accomplishment.

Through this initial process were acquired scientific, pedagogical, educational and investigational knowledge's that provided the development of practices that were sustainably proven and meaningful in the socio-constructivist paradigm. During these practices was possible to gather the theoretical information and apply it in real life context, developing an inquiring and reflective attitude.

The investigation-action methodology integrates the following stages, observation, planning, action, evaluation, reflection and had a preponderant role in the master's learning process applied in a cyclical way.

Thereby, that was a purpose of developing practices that promoted meaningful and real learning for all the children that helped them acquired knowledge that allowed them to be active and self sufficient in a holistic perspective.

As a result, the stages developed in both contexts allowed the construction of a double profile, through the development of personal and professional skills that were blended with collaborative and reflexive processes.

Keywords: Education; Investigation-Action Methodology; Collaboration; Double Profile.

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
<i>Abstract</i>	VII
Lista de Anexos	XI
Lista de abreviaturas	XIII
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. A formação do docente de duplo perfil	3
2. A ação educativa na Educação Pré- Escolar	12
3. A ação docente no 1º Ciclo do Ensino Básico	17
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
1. A instituição educativa	25
2. Contexto de Educação Pré- Escolar	27
3. Caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	34
4. Metodologia de Investigação-ação	43
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Uma experiência vivida na Educação Pré-Escolar	48
2. Uma experiência vivida no 1º Ciclo do Ensino Básico	61
Reflexão final	77
Referências bibliográficas	83
Normativos legais e outros documentos	90

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Modelo de grelha de observação do contexto

Anexo 2- Exemplo de grelha de observação

Anexo 3- Modelo de planificação utilizado em contexto de EPE

Anexo 4- Modelo de planificação utilizado em contexto de 1ºCEB

Anexo 5- Modelo de Guião de Observação

Anexo 6- Exemplo de Narrativa Reflexiva

Anexo 7- Planificação e Registos Fotográficos - Atividade «O desafio dos soldados»

Anexo 8- Registos Fotográficos da atividade «Movimentando o nosso corpo»

Anexo 9- Registos Fotográficos da atividade de conceção de uma compota

Anexo 10- Registos Fotográficos - Projeto de Natal

Anexo 11- Registos Fotográficos da Atividade «A Mala da Imaginação»

Anexo 12-Registos Fotográficos da Atividade «Letra a letra escrevo primavera»

Anexo 13- Planificação e Registos Fotográficos das atividade de 26 de abril

Anexo 14-Registos Fotográficos da atividade «Caça aos valores»

Anexo 15-Planificação e Registos Fotográficos da atividade «A visita ao zoo»

Anexo 16- Registos Fotográficos da utilização do «Atr Mini»

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF- Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família

AEC-Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DL- Decreto-lei

EPE- Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

UAEM- Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), parte integrante do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Tal como visa o Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014 de 14 de maio, a conclusão deste ciclo de estudos confere a habilitação profissional para a docência de duplo perfil, ou seja, em ambos os níveis educativos.

A formação inicial de professores permite a integração na vida profissional de forma orientada e progressiva em contexto real, sendo que esta constituiu uma componente fundamental para que a mestrada desenvolvesse as capacidades, competências e atitudes, mencionadas na Ficha da Unidade Curricular, basilares para o seu futuro enquanto docente (Ribeiro, 2016/17). Neste seguimento, considera-se que as aulas com cariz de seminário, contempladas na unidade curricular de PES, contribuíram para a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação que sustentam a ação educativa. Além disso, os seminários referentes a ambas as valências, EPE e 1ºCEB, possibilitaram o desenvolvimento de saberes integradores uma vez que, através do diálogo e reflexão entre todos os intervenientes, se problematizou práticas e esclareceu dúvidas e necessidades que iam emergindo no decorrer da prática, permitindo a tomada de decisões mais conscientes e fundamentadas beneficiando assim, o processo de ensino e de aprendizagem e o processo formativo da mestranda.

As práticas educativas supervisionadas na EPE (num grupo de crianças com faixa etária entre os três aos seis anos) e no 1ºCEB (no 2º ano de escolaridade) decorreram na mesma instituição educativa, situada na cidade de Matosinhos, perfazendo um total de 220 horas para cada valência. Estas desenvolveram-se a partir da colaboração/cooperação entre todos os intervenientes educativos nomeadamente o par pedagógico, orientadoras

cooperantes e supervisoras institucionais. Salienta-se ainda que ambas as práticas possibilitaram o aperfeiçoamento de competências inerentes à construção do perfil profissional docente, regulamentado nos Decretos-lei nº 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto de 2001.

Este documento visa espelhar o percurso formativo, num entendimento reflexivo, crítico e articulado. Desta forma, a estrutura do mesmo encontra-se organizada em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal que sustentou o desenvolvimento da prática, evidenciando a importância da formação de um docente de perfil duplo.

O segundo capítulo consiste na caracterização da instituição educativa, das crianças e do ambiente educativo (tempo, espaço, interações e materiais), procedendo ainda a uma reflexão sobre as similitudes e contrastes entre os dois níveis de educação. É ainda explanada neste capítulo a metodologia de investigação-ação, na qual serão referidas as etapas inerentes e recursos criados, enquanto estratégias de desenvolvimento profissional.

No terceiro capítulo apresenta-se uma descrição, análise e reflexão crítica de algumas ações desenvolvidas, refletindo-se sobre os resultados obtidos e as possíveis propostas de transformação e melhoria das práticas, evidenciando a forma como as mesmas contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens, quer da mestrandas, quer das crianças.

Em modo de conclusão, este documento compreende ainda uma reflexão final em que se evidencia a contribuição desta formação para o desenvolvimento e aprendizagem, bem como algumas fragilidades ou constrangimentos que se procuraram contornar de forma a aperfeiçoar a ação pedagógica.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Ao longo do percurso académico, foi possível conhecer e refletir acerca dos quadros teóricos e conceituais e dos documentos legais, que devem regular, orientar e sustentar a ação pedagógica do educador de infância/professor do 1ºCEB.

Neste capítulo pretende-se explicitar algumas conceções teóricas e legais que orientaram a prática desenvolvida pela formanda. Num primeiro ponto, será realizada uma abordagem reflexiva acerca da formação do profissional de perfil duplo, tendo por base a legislação e práticas sustentadas em quadros teóricos comuns aos dois níveis de ensino, EPE e 1º CEB. No segundo e terceiro pontos, serão mencionadas as especificidades inerentes a cada nível educativo, uma vez que, apesar de constituírem ciclos sequenciais do sistema educativo, apresentam distinções que importa destacar.

1. A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE DUPLO PERFIL

Atualmente, a educação formal é essencial numa sociedade, adotando compromissos que vão além do ensinamento de conteúdos, sendo que o seu objetivo é a formação do sujeito em todas as dimensões. Pretende-se assim que criança aprenda a utilizar os conhecimentos, de forma a mobilizá-los na sua vida, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e para a evolução da realidade social (Arends, 2008).

Para que este objetivo educacional seja atingido, torna-se fundamental compreender o meio social que envolve todo o sistema educativo,

considerando que este tem sofrido mudanças sociais, políticas e económicas. Deste modo, as instituições educativas devem assumir um carácter dinâmico e serem capazes de se readaptar, constantemente, à sociedade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) regula o quadro geral do sistema educativo e consiste num “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2).

Neste documento são regulamentadas as habilitações profissionais necessárias à prática docente, sendo valorizada a prática em contexto de formação, uma vez que nesta fase são desenvolvidos procedimentos de reflexão e experimentação fundamentais para a profissão docente e para a construção de uma postura investigativa, reflexiva e crítica. (Alarcão I. , 1996). A aquisição destas aptidões torna-se cada vez mais relevantes para que o profissional seja capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares que possam surgir, em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, preâmbulo). Contudo, considera-se que apesar de nem sempre esta postura ser assumida ou praticada pelos docentes em geral, é cada vez mais necessário que o saber profissional não seja estagnado e que se invista na formação contínua e no desenvolvimento pessoal e profissional do docente, tal como é mencionado no DL n.º 49/2005, de 30 de agosto.

É necessário que o docente se atualize constantemente, estabelecendo uma interação equilibrada entre a teoria e a prática, e aprofunde os seus conhecimentos e competências para um exercício de ensino e aprendizagem proficiente (Nóvoa, 2002). Assim, as práticas decorrentes ao longo da formação proporcionam ao futuro docente reconsiderar as estratégias e metodologias que mobiliza, através da reflexão sobre a experiência e tendo como suporte a metodologia de investigação-ação, e as suas etapas inerentes

(observação, planificação, ação, avaliação e reflexão), explorada no segundo capítulo.

A conceção do papel do docente têm vindo sofrer alterações, de acordo com as necessidades e desafios que as instituições educativas e a sociedade lhes exigem. Uma vez que, nos dias de hoje, diante das transformações da sociedade, a ação docente também sofre a necessidade de alterações para se adequar ao contexto no qual está inserida. Apesar de existirem controvérsias quanto ao conceito de ensinar, é possível compreender que o ensino transmissivo faz parte de uma conceção passada quando comparado com o ensino ativo. O ato de ensinar já não determinável pela transmissão de saber (Roldão, 2007). A função de ensinar é caracterizada pela mediação pedagógica, que se entende como um comportamento do docente que é visto como facilitador e incentivador da aprendizagem, e que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, colaborando ativamente com o mesmo para que alcance os seus objetivos (Araújo & Yoshida, 2009).

No DL nº 240/2001, de 30 de agosto, é apresentado o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário definindo alguns referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis educativos. Neste documento, são mencionadas quatro dimensões que englobam as várias vertentes que a ação do docente deve abranger: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Este enfatiza que o docente deve ser capaz de possibilitar o desenvolvimento integrado das crianças, proporcionando-lhes um conjunto de aprendizagens diversificadas no âmbito do currículo, estabelecendo uma "(...) relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam" (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo III).

Apesar de não estar circunscrito na lei, uma vez que a educação pré-escolar não assume um carácter obrigatório no processo de ensino e de aprendizagem, para que as crianças possam usufruir de uma educação contínua, através da articulação curricular, é necessário que se estabeleça um vínculo entre os dois níveis educativos, de modo a que a prática permita respeitar o processo evolutivo natural da criança e facilitar o processo de transição da EPE para o 1.º CEB (Serra, 2004). Nesta linha de pensamento, considera-se que esta articulação ainda não é uma realidade notória nos dias de hoje pelo facto de existirem “duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico” (Alarcão I. , 2008, p. 205). Contudo, é da responsabilidade dos futuros profissionais de educação, que tal como a mestrandos, se estão a formar para um perfil duplo, encarar essa transformação na perspectiva de progressão, encontrando “mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004, p. 17), favorecendo, desta forma, o sucesso das crianças quando estas ingressarem no 1.º ano de escolaridade, tornando a sua aprendizagem progressivamente mais harmoniosa.

O currículo em Portugal é designado como o “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” segundo o DL n.º 17/2016 de 4 de abril. No entanto, atualmente é inconcebível definir o currículo apenas como um conjunto de conteúdos a ensinar, sem ter em consideração o contexto envolvente. A diversidade social com que nos deparamos em qualquer instituição de ensino faz com que o currículo englobe não só os conteúdos mas também as ações e os contextos, constituindo um “todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001)

O educador de infância e o professor do 1ºCEB, autónomos nos processos de gestão e adequação curricular, devem refletir criticamente sobre as decisões tomadas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Assim, dos documentos que suportam a educação pré-escolar e o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, fazem parte as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar, os programas curriculares das diversas áreas curriculares e os projetos curriculares das instituições de ensino, sendo que estes funcionam como instrumentos, ao dispor dos docentes, e por isso é essencial que detenham alguma flexibilidade de reconstrução e de mobilização, para que se possam ajustar continuamente na procura constante de adequação (Diogo & Vilar, 2000).

Além disso, o docente tem de ser conhecedor dos conteúdos a abordar e explorar, mobilizando-os entre as várias áreas curriculares e de conteúdo, considerando que estes não são estanques e se interligam com várias dimensões do conhecimento apoiando assim a criança nas suas aprendizagens e estimulando o processo educativo (Roldão, 1999). Segundo Morgado & Tomaz (2009, p.2) “mais do que um conhecimento espartilhado por domínios disciplinares, torna-se imprescindível a aquisição de um conhecimento globalizante, integrado e integrador, que os alunos possam mobilizar e reutilizar fora da escola para enfrentar, com competência e responsabilidade, os desafios e exigências com que vão deparar-se”.

Nesta ordem de ideias, faz sentido referir que o conceito de articulação curricular engloba duas dimensões distintas mas complementares: articulação curricular horizontal, visível ao longo das práticas desenvolvidas no decorrer da PES e explanadas no terceiro capítulo, concerne à conjugação transversal de saberes de várias áreas curriculares e de conteúdos, tendo em vista o desenvolvimento de competências comuns às mesmas; e articulação curricular vertical diz respeito a uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes. Nesta segunda dimensão, importa referir a necessidade deste processo se

desenrolar numa lógica de continuidade, sobretudo em momentos de transição de ano de escolaridade ou de ciclo de ensino (Morgado & Tomaz, 2009).

Concomitantemente, o educador de infância/professor do 1º CEB possui a função de gerir, organizar e mediar o currículo de forma flexível, dentro dos parâmetros impostos pelo Estado e instituição, adaptando-o às características e especificidades das crianças do seu grupo, compreendendo os seus processos cognitivos, culturais, afetivos e emocionais. O docente decide e age perante o contexto, mobilizando o seu conhecimento científico, pedagógico e didático, para definir e justificar as opções tomadas, utilizando metodologias e estratégias que respondam às necessidades e interesses concretos das crianças, procurando que a aprendizagem ocorra de forma significativa (Pacheco, 2001).

Desta forma, torna-se relevante salientar algumas perspetivas teóricas e metodológicas mobilizadas no decorrer da prática educativa supervisionada, sobre as quais o docente deve adotar uma postura crítica, procurando interligar as potencialidades de cada uma na sua prática.

Neste âmbito, é pertinente enaltecer o paradigma socio construtivista, que defende que a criança “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira- Formosinho, 2006, p. 57). Nesta perspetiva, o profissional de educação deve assumir-se como orientador e mediador das aprendizagens das crianças numa prática sustentada na partilha e na colaboração. Estes processos colaborativos envolvidos na co construção de conhecimento revelam-se fundamentais no que concerne à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito idealizado por Vygotsky, que consiste na diferença entre as aprendizagens que as crianças são capazes de adquirir individualmente e as que a mesma é capaz de realizar em interação e colaboração com o apoio dos seus pares ou adultos (Jófil, 2002).

Partindo destas conceções, o docente deve adotar uma abordagem educativa centrada na criança e na aprendizagem através da interação social e

cultural, proporcionando-lhes oportunidades para formularem as suas questões, levantarem hipóteses e testarem-nas, despoletando pequenas investigações e incentivando a comunicação de ideias, o pensamento crítico e o carácter argumentativo no sentido de produzirem significados e construírem conhecimento (Fosnot, 2007).

A metodologia de trabalho de projeto, assenta também numa perspetiva socio construtivista, podendo ser mobilizada em qualquer nível educativo, todavia somente se proporcionou a oportunidade de a desenvolver em contexto de Educação Pré-Escola, como será explanado no terceiro capítulo. Esta metodologia desenvolve-se em grupo, permitindo a envolvimento de todos os participantes, e centraliza-se na resolução de problemas reais ou no estudo em profundidade sobre um tema proveniente de uma determinada situação educativa (Vasconcelos, 2012). Segundo (Kilpatrick, 2007), um projeto consiste num ato intencional, orientado pelo educador de infância ou professor do 1º CEB, que deve surgir do interesse dos intervenientes, de forma a que as aprendizagens daí desenvolvidas lhes sejam significativas.

A criança deve assim assumir uma atitude investigativa, dirigindo o desenvolvimento do projeto, sendo que este se divide em quatro fases: a definição do problema, a planificação, a ação e, divulgação e avaliação. (Vasconcelos, 2012). A primeira fase corresponde à definição do problema, que se caracteriza pela formulação de hipóteses, partilha de ideias, interesses e motivações, conhecimentos prévios, determinando aquilo que se pretendem conhecer. A segunda fase diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho, que corresponde àquilo que se vai fazer, à definição e distribuição das tarefas, à deliberação dos recursos humanos e materiais necessários, e organização do tempo. A terceira fase, execução, caracteriza-se pelo processo de pesquisa e investigação, em que as crianças devem registar, selecionar e organizar as informações recolhidas. Posteriormente, essas informações serão discutidas e confrontadas com as ideias prévias. Por último, a quarta fase, diz respeito à divulgação/avaliação, na qual se efetua a apresentação e comunicação dos trabalhos elaborados à comunidade, partilhando os

conhecimentos adquiridos (idem). Ao longo do projeto desenvolvido no âmbito da prática educativa em contexto de educação pré-escolar, procurou-se seguir todas estas etapas, de acordo com os interesses e desejos das crianças acerca da temática explorada, mediando as suas ambições e incentivando novas descobertas.

Com efeito, ao mobilizar a metodologia referida, a criança movimenta-se na sua ZDP, conceção vygotskyana explicitada anteriormente, sendo-lhe possibilitado desenvolver-se na interação, colaboração e cooperação com o outro tornando-se co- construtora do seu conhecimento, através dos processos de exploração e interação (Katz & Chard, 1997). Na perspetiva de Johnson & Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa e colaborativa fomenta as relações mais positivas e o espírito de grupo entre os vários elementos que o constituem, possibilita o desenvolvimento social das crianças, promove a sua autoestima e origina a motivação e o envolvimento das mesmas nas atividades. Assente neste pensamento, o trabalho colaborativo e cooperativo constituiu uma outra estratégia utilizada no decorrer da ação, como é possível conferir no terceiro capítulo.

Apesar de ambos os conceitos serem intrínsecos ao trabalho de grupo, Damon e Phelps (1989) citado por Fernandes (1997), fazem a distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo, referindo que no primeiro as crianças assumem funções distintas ao resolverem uma tarefa comum, ficando cada um encarregue de uma determinada parte da mesma. No que concerne ao segundo, trabalho cooperativo, as crianças realizam as tarefas sempre em conjunto e com a mesma finalidade, em vez de separadamente em divisão de tarefas. Em ambas as vertentes pretende-se que todas as crianças interajam e troquem informação, atuando em conjunto para atingir um objetivo comum contrariando, desta forma, a dimensão individualista favorecida no ensino tradicionalista (Niza, 2013). Desta maneira, os dois conceitos foram integrados no decorrer da PES, de forma a criar um ambiente rico em descobertas mútuas e na partilha frequente de ideias.

Procurou-se ao longo da prática mobilizar diferentes estratégias de modo a que, além de despoletar a motivação, também se conseguisse fazer chegar a informação a todas as crianças. De acordo com (Tomlinson, 2008, p.13) o ensino diferenciado tem como finalidade proporcionar às crianças “múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e expressar o que acabaram por aprender, (...) diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz”. Assim, com a prática deste tipo de pedagogia não se pretende diferenciar a criança, mas sim adaptar a ação pedagógica (Perrenoud, 2000).

Neste sentido, perante a heterogeneidade dos grupos de crianças que frequentam a EPE e o 1.º CEB nos dias de hoje, a diferenciação pedagógica assume um papel de relevância no processo de ensino e de aprendizagem, destacando a valorização do processo em detrimento do produto, contemplando as aprendizagens e o modo como foram alcançadas, assumindo-se como fundamental na educação (Tomlinson, 2008).

Como forma de potenciar a aprendizagem, o docente, como mediador deste processo, tem como função estabelecer a ligação entre dois polos de conhecimento: o saber e a criança (Roldão, 1999). Desta forma, deve procurar diversificar e fundamentar as suas opções pedagógicas e didáticas, adaptando estratégias educativas e tendo em consideração o uso de recursos enriquecedores e estimulantes para a aprendizagem.

Concluindo, considera-se que os quadros teóricos e legislação analisados refletem uma perspetiva holística da educação. No entanto, uma vez que cada nível educativo, EPE e 1ºCEB, apresenta especificidades que devem ser reconhecidas, nos pontos seguintes será realizada uma abordagem sobre cada uma destas vertentes.

2. A AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Aprender é uma atividade natural e espontânea ao ser humano desde que nasce, aprendendo rapidamente a interagir com o meio, discriminando e reagindo a estímulos, exprimindo necessidades e acumulando um conjunto de informações que progressivamente se organizam em esquemas cada vez mais complexos (Ferreira & Santos, 1994).

Segundo as normativas da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com o qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, cap. II, art.º. 2.º).

Esta premissa reforça a importância da Educação Pré-escolar enquanto etapa fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, cap. II, art.º. 2.º). Em Portugal, as crianças podem ingressar em instituições de Educação Pré-escolar aos três anos de idade, onde permanecem até aos cinco/seis, altura em que entram no ensino básico (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, cap. II, art. 3.º).

Uma vez que a Educação Pré- Escolar não é de frequência obrigatória, cabe às famílias a decisão de integrar as crianças nos estabelecimentos de ensino. É de salientar que nesta fase educativa se procura promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com vista à sua inserção numa sociedade democrática baseada em valores de respeito e cidadania; o desenvolvimento da expressão e comunicação, do espírito crítico, a sensibilidade estética e a aproximação das famílias e das comunidades na educação das crianças (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997).

A Educação Pré-Escolar não procura compensar ou substituir o meio familiar, mas utiliza-o como ponto de partida, considerando as culturas de

que as crianças são provenientes, de modo a desenvolver estratégias de aprendizagem significativas (Lopes da Silva et al.,2016). As atividades desenvolvidas neste contexto educativo são planificadas pelo educador procurando ir de encontro aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças, não existindo um programa predefinido. Todavia, existem Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) disponibilizadas pelo Ministério de Educação, que tem por base um conjunto de princípios para apoiar o educador de infância nas decisões sobre a sua prática, orientando-o no processo educativo a desenvolver com o seu grupo de crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste seguimento, o educador deve desenvolver, de forma articulada, as três áreas de conteúdo, explícitas nas OCEPE: Área do Conhecimento do Mundo, Área da Expressão e Comunicação e Área da Formação Pessoal e Social, realizando atividades de diferenciação pedagógica, fomentando a integração das crianças no grupo, dando a mesma oportunidade de aprendizagem, independentemente das particularidades de cada um. Este profissional deve, assim, desenvolver atividades lúdicas, motivantes e do interesse do grupo, promovendo uma prática interativa e dinâmica através de estratégias, recursos e materiais diversos (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, deve fomentar o desenvolvimento de valores e conhecimentos, promover a autonomia e a resolução de problemas para que, espontaneamente, a criança seja um agente ativo, na aprendizagem contínua (DL n.º 240/2001, 30 de agosto).

Uma vez que a Educação Pré-Escolar não faz parte do ensino obrigatório português, sendo a sua frequência facultativa e dependente da vontade familiar, como referido anteriormente, origina uma certa discrepância entre os conhecimentos e competências com as que crianças iniciam o ensino básico. Assim, como realçam as OCEPE (2016) pressupõe-se que o educador de infância e o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico façam um trabalho de partilha e articulem ambas as valências, no entanto, não se pretende que a

EPE se centre na preparação e iniciação para a escola, mas que integre a base do processo de educação ao longo da vida (Lopes da Silva et al., 2016).

Apesar do educador de infância orientar a sua prática através das OCEPE, este deve também basear-se em modelos curriculares de forma a tomar opções educativas de forma consciente e informada, que coloquem a criança no centro da sua ação. Definidos por Spodeck (2002, p. 25) como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um contexto”, ao longo da PES procurou-se mobilizar características dos diferentes modelos curriculares que melhor se adaptassem às especificidades do grupo. Na EPE, existem modelos curriculares praticados com maior frequência, onde se destaca o modelo do Movimento de Escola Moderna, o modelo High-Scope, o modelo Reggio Emilia e a Metodologia de Trabalho de Projeto, esta última foi explanada no subcapítulo anterior uma vez que também pode ser mobilizada na vertente do 1.º CEB. No contexto educativo em que se realizou a sua PES, a equipa educativa não seguia um modelo curricular específico, orientando-se em alguns modelos que incluíam princípios construtivistas.

Perante o supracitado, foram verificadas algumas características que integram a metodologia do Movimento de Escola Moderna (MEM), como por exemplo o facto de o grupo ser heterogéneo, constituído por crianças com idades e níveis de desenvolvimento diferentes. Esta configuração possibilita uma aprendizagem mais enriquecedora, considerando que as crianças aprendem e desenvolvem-se em cooperação umas com as outras. Segundo Niza, 2013, a nível educacional, as relações, interações e as comunicações entre crianças, professores, equipa educativa e família constituem um fator crucial no desenvolvimento da criança. Este autor define ainda que este modelo curricular possui três finalidades formativas, que a mestranda procurou integrar ao longo da sua prática e preconizar no terceiro capítulo, que se caracterizam pela sua interdependência e dão sentido a ato educativo, sendo estas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura.

Ainda acerca da inclusão do modelo curricular MEM considera-se 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). Com efeito, 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. Esta organização do espaço é transversal aos vários modelos curriculares que se situam na perspetiva construtivista, sendo que no modelo High-Scope se salienta que esta disposição permite à criança “experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite ao educador uma consonância entre mensagens verbais e não-verbais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85).

Em termos de organização do tempo em rotinas, o MEM defende que deve compreender diversos momentos, sendo eles: de partilha de experiências aquando o acolhimento, de planeamento e sugestões de atividades/projetos, de tempo de recreio, de trabalho orientado pelo educador, atividades individuais e coletivas, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e momentos de reflexão e de avaliação, em que se realiza um balanço em grupo. Cada momento da rotina diária deve ser considerado como crucial no desenvolvimento de diversas competências na criança, proporcionando-lhe “a segurança indispensável para o investimento cognitivo”(Niza, 2007, p.157).

Tendo em conta a relevância concedida ao papel da criança, o modelo Reggio Emilia confere que a mesma deve desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento do mundo. 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, sendo que este modelo considera

“o espaço como terceiro educador” (Lino, 2013, p. 120). Seguindo esta ideia, também no modelo High Scope, é mencionado que o processo de aprendizagem ocorre a partir da ação e interação da criança com o outro, privilegiando os laços afetivos, motivando-a, promovendo o sentido de confiança para explorar o ambiente à sua volta (Oliveira-Formosinho, 2013).

Considerando que a ação educativa mais adequada é aquela que tem por base a observação e a escuta da criança, considerando-a na elaboração da planificação educativa. Procurou-se ao longo da PES valorizar constantemente a observação que foi sendo desenvolvida por forma a refletir, planificar e avaliar, uma vez que, de acordo com as OCEPE, a observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo a avaliação permite ao docente rever e adequar as suas ações, reformulando a prática de forma a ajustar quando necessário os objetivos para o desenvolvimento do grupo de crianças. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador de infância. Deste modo, o educador deve fomentar o diálogo entre o grupo após as atividades de forma a avaliar, apontando os seus pontos fortes e fracos e o que poderiam melhorar, constituindo assim parte do processo de avaliação e planificação.

Em suma, 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 (Diogo & Vilar, 2000). Aos diversos intervenientes no processo educativo cabe adotar um papel ativo na organização e mediação do mesmo (Niza, 2013)

3. A AÇÃO DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino engloba componentes que são impossíveis de codificar ou definir através do conhecimento científico, mas que dependem de um conjunto complexo de análises reflexivas, assentes em experiências pessoais. É uma atividade complexa, tendo-se tornado ainda mais à medida que as escolas foram assumindo uma responsabilidade social crescente ao longo dos séculos (Arends, 2008).

Em Portugal, o 1º CEB constitui a segunda etapa do sistema educativo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, este ciclo deve assegurar uma formação geral a todas as crianças e criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso através da descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionam uma formação pessoal, na dimensão individual e social; e impulsionar a aquisição de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores fundamentais para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos numa sociedade democrática.

De forma a desenvolver estes objetivos, o currículo português encontra-se organizado num plano de estudos que estabelece as aprendizagens que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelos alunos em cada nível de ensino. Neste sentido, a matriz curricular do 1.º CEB engloba as componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao estudo e a Oferta Complementar. (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro, capítulo I, artigo 2.º). Os alunos usufruem ainda das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que se caracterizam pelo seu caráter facultativo e pela sua natureza lúdica, formativa e cultural (DL n.º 17/2016 de 4 de abril).

Perspetiva-se, assim, que a sobrevalorização das áreas de Português e Matemática em detrimento das restantes é bastante evidente, visível não só na sua carga horária (superior às restantes), como também na importância

que estas adotam na componente de apoio ao estudo. Além disso, analisando e refletindo sobre os documentos orientadores e reguladores da prática do professor, pode verificar-se que enquanto no que diz respeito a Português e a Matemática existem dois documentos, Programa e Metas Curriculares, que têm sido alvo de constantes alterações, e estão organizados em domínios, subdomínios, objetivos e descritores de desempenho. Já no que concerne ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, não existem metas curriculares para estas áreas, os programas não são reeditados desde 2004 e somente se subdividem em blocos temáticos, demonstrando desta forma a discrepância existente quanto à importância que lhes é conferida comparativamente às outras áreas.

Também as informações expressas na legislação, ligadas à existência das provas de aferição do 2º ano (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril), se refletem na prática, sendo que ao longo da PES se assistiu a práticas centradas, maioritariamente, nas áreas de Português e Matemática, desvalorizando-se o Estudo do Meio, que era encarado como uma área secundária e, por isso, os conteúdos eram abordados de forma descontextualizada.

Ainda sobre a desvalorização de algumas áreas, considera-se que apesar da existência das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) contribuir para a formação do aluno e ser uma mais valia para as famílias, enquanto atividades de horário pós-letivo, estas também contribuem para a negligência de certas áreas por parte do professor titular, sobretudo no que diz respeito às Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Esta despreocupação foi bastante notória aquando da realização das provas de aferição das diferentes componentes das expressões, sendo que se verificou uma preocupação repentina com a exploração das técnicas que poderiam sair na prova, que deveriam ir sendo apreendidas gradualmente, com as quais as crianças não estavam minimamente familiarizadas.

Perante esta reflexão sobre a legislação e sobre a prática assistida, e tendo como pressuposto adquirido que é papel do professor proporcionar

experiências de aprendizagem diversificadas e enriquecedoras relativas às diferentes áreas e conteúdos curriculares. Assim sendo, procurou-se na prática ao longo da PES desviar esta tendência, acreditando que promovendo a articulação didático-pedagógica se contribuirá para melhorias nas concepções do currículo, de forma a equilibrar a abordagem às diferentes áreas, não sendo assim necessário estipular um número de horas definitivo para cada uma delas. A articulação curricular pressupõe a interligação de saberes de diferentes áreas de conhecimento, de forma sequencial, com vista a possibilitar às crianças a aquisição de um conhecimento global e o desenvolvimento de capacidades e competências de forma contínua e progressiva (Morgado & Tomaz, 2009). Este propósito aliado a estratégias de ensino criativas e desafiadoras para os alunos, resultou numa maior motivação na aprendizagem dos alunos, como é possível verificar no terceiro capítulo.

No 1.º CEB, contrariamente ao que ocorre na EPE, existe um programa, muitas vezes encarado como rígido e inflexível, mas que no entanto não deve ser entendido no sentido de determinismo absoluto, mas sim no sentido de orientação e estimulação (Pacheco, 2001). Com efeito, faz parte do papel do professor adaptar o currículo de forma a responder adequadamente às necessidades do contexto em que se insere, tendo em consideração os interesses, valores, atitudes e crenças das suas crianças, tornando assim mais flexível (Diogo & Vilar, 2000).

Embora o professor possa ser coadjuvado nas diferentes áreas curriculares (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), o 1.º Ciclo do Ensino Básico, contrariamente aos subsequentes, é caracterizado pela monodocência. Assim, a coadjuvação surge numa perspetiva de trabalho colaborativo entre docentes (Despacho Normativo (DN) n.º 10-A/2015, de 19 de junho), sendo que esta metodologia apresenta “potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p. 218).

De forma a promover o sucesso das aprendizagens das crianças, faz parte do papel do docente, de acordo com o perfil específico de desempenho do professor do 1.º CEB, numa perspetiva de escola inclusiva, desenvolver “o respetivo currículo (...) mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, ponto II, n.º 1).

Além disso, o docente deve conhecer e compreender os documentos orientadores, de forma a incluir nas suas planificações os conteúdos, objetivos e competências a adquirir pelas crianças. Nesta conjuntura, deve ainda ter em consideração a pertinência e exigência da diferenciação pedagógica valorizando todas as crianças na sua individualidade. Segundo Tomlinson & Allan (2002) a diferenciação pedagógica é a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em específico, declinando a perspetiva de que todos os indivíduos que integram um grupo possuem características semelhantes. Posto isto, entende-se que não significa que seja necessário propor tarefas diferentes para cada aluno, mas que se desenvolva uma gestão flexível e adequada do que se vai propor, permitindo que todos os alunos consigam entender o processo de aprendizagem mantendo significativo e motivador.

Procurando garantir a motivação das crianças para a aprendizagem, perante uma sociedade que se encontra cada vez mais interativa, tecnológica e comunicativa, torna-se premente recorrer às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas educativas, tornando-as mais inovadoras. Os alunos de hoje, ao terem acesso a múltiplas fontes de informação e comunicação existentes em casa e na escola, possuem competências e conhecimentos diferenciados da geração anterior, uma vez que possuem uma cultura diferente, vivendo segundo novos valores e padrões sociais.

Deste modo, a escola não pode viver desligada desta realidade, pois deve reconhecer o lugar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ocupam no dia-a-dia das crianças e as potencialidades educativas destas

tecnologias. A inclusão das TIC na escola não se deve remeter apenas à substituição dos meios tradicionais, mas sim a um papel ativo de mudança na forma como se ensina, como se aprende na sala de aula, uma vez que as TIC quando bem aplicadas e utilizadas na educação “promovem resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação” (Flores, 2011, p.97). Atenta-se, assim, que a utilização das TIC provocou uma melhoria nas ações e na sua própria formação ao diversificar as possibilidades estratégicas de aprendizagem dos alunos, o que contribuiu para se atingir aprendizagens significativas, desafiantes e motivadoras para as crianças.

Neste sentido procurou-se integrá-las como estratégia motivadora e promotora do desenvolvimento global das crianças em vários momentos da prática pedagógica refletidos no terceiro capítulo. No entanto, é necessário considerar que existem obstáculos à integração das TIC na sala de aula, nomeadamente a falta de meios técnicos, apesar de se ter conseguido colmatar este problema através da partilha de meios tecnológicos entre as estagiárias que integraram a instituição, a díade apercebeu-se que este é um grande entrave para os docentes.

Contudo, importa mencionar que a utilização destes recursos tecnológicos não substituiu o recurso a materiais de manipulação e exploração em atividades mais concretas, mas sim estabelecer um equilíbrio entre as duas estratégias (Ponte, 2002), tal como se tentou preconizar no terceiro capítulo, uma vez que ambas são fundamentais na aprendizagem da criança.

Neste seguimento, o manual escolar, também ele um recurso educativo, deve ser utilizado pelo professor como mediador dos conhecimentos, e não funcionar apenas como fonte de aquisição de saberes. Numa perspetiva socio construtivista, deve-se incentivar o aluno a usar outras fontes de informação que aprofundem e o ajudem a refletir sobre os conhecimentos aprendidos envolvendo-o, assim, na co construção do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), sendo mediado e orientado pelo professor em processos colaborativos (Morgado, 2004). Considera-se que este detém

inúmeras potencialidades, quando é utilizado com o objetivo de desenvolver “competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p. 107), desta forma, estas potencialidades dependem da metodologia adotada pelo professor, sendo que essa definirá o modo de utilização deste recurso. Contudo, é possível afirmar que ainda existem práticas apoiadas exclusivamente no manual escolar, nas quais o docente assume um papel de recetor do mesmo, limitando-se à exposição dos conteúdos que o compõem.

Neste seguimento, para além deste recurso, o professor deve fomentar e motivar a utilização de outras fontes de informação, estimulando a curiosidade e a pesquisa dos assuntos abordados. Ao longo da prática procurou-se utilizar as potencialidades do manual não caindo, no entanto, na rotina de usar apenas esse recurso pois acredita que a utilização deste instrumento em sala de aula é extremamente benéfica para o professor e para os alunos desde que visto como uma forma complementar de formação, como evidenciado no terceiro capítulo.

No que concerne à avaliação, de acordo como DL nº 241/2001 de 30 de agosto, capítulo II, anexo nº2), o docente deve “avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolver nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem”. Posto isto, a avaliação torna-se um instrumento essencial na regulação da atividade docente podendo assumir um carácter diagnóstico, formativo e sumativo. A avaliação diagnóstica é mobilizada no início do ano letivo ou na abordagem a um novo conteúdo, e funciona como auxílio na estruturação de estratégias de apoio à superação das dificuldades das crianças, ajudando o docente a definir objetivos a alcançar. As avaliações formativas são recolhidas antes ou durante a ação e devem adquirir um carácter continuado, com finalidade de adequação de processos e estratégias. Além disso, deve ser feita através instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias do contexto, valorizando os processos de auto e hetero

avaliação do aluno e promovendo a qualidade educativa (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril). Relativamente à avaliação sumativa esta centra-se no estudo dos resultados, exprimindo-se em valores quantitativos e tem como objetivo fazer um julgamento sobre o desempenho dos alunos (Vilar, 1996). Este modo de avaliação valoriza os testes como instrumento de avaliação tendo como base as classificações obtidas, o que se traduz num feedback pobre e pouco orientador, no sentido do aluno compreender em que aspetos se deve empenhar mais (Fernades, 2005).

Considerado estas tipologias, procurou ao longo da sua PES 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).

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

Neste capítulo será apresentada uma caracterização do contexto de estágio onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada, quer no âmbito da Educação Pré- Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico. A instituição integradora é uma Escola Básica e Jardim de Infância pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos. Além disso, será também refletido sobre a metodologia de investigação que orientou a prática.

Primeiramente considera-se relevante referir que esta caracterização constituiu um ponto fulcral para a prática uma vez que é indispensável que o docente conheça o contexto e o meio em que se insere a instituição e, conseqüentemente compreenda o ambiente em que as crianças estão envolvidas, pois só assim será capaz de responder aos interesses e necessidades de cada criança, intervindo de forma adequada (Portugal, 1992).

1. A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Os dados que irei mencionar foram recolhidos através da observação e também da análise dos documentos orientadores disponibilizados pela própria instituição. Como defende Zabalza (1994, p.239) “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto”, e por isso é fundamental que o docente o observe e analise para que desta forma seja exequível caracterizar a turma, o espaço, os recursos e o tempo e, similarmente, conhecer as estratégias e metodologias do docente cooperante.

A Escola Básica /Jardim de Infância está integrada no Agrupamento de Escolas de Matosinhos, situada no concelho de Matosinhos e distrito do Porto. A instituição integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2) e é constituída por quatro estabelecimentos de educação e ensino.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), as escolas que constituem o agrupamento estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia elevadas assimetrias e uma grande debilidade económica e social. Segundo o diagnóstico apresentado pelo Concelho de Matosinhos, a sua população demonstra problemas de pobreza e exclusão social, fatores negativos de natureza económico-social como o desemprego, o baixo nível de instrução e o abandono escolar precoce. Além disso existem ainda desigualdades sócio – económicas e culturais que demarcam a sociedade, situações de risco, situações de toxicodependência e alcoolismo, entre outras conjunturas. Esta realidade reflete-se na comunidade discente, onde é elevado o número de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar e é elevado o número de alunos institucionalizados. Assim, o maior desafio do agrupamento é o de saber como é que mais do que o acesso, se garante o sucesso efetivo de todos na Escola (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2013/2017)

Neste sentido, para que o propósito de acesso e sucesso igual para todos seja efetivamente concretizado, a instituição, tem como princípios orientadores a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotando-os dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social; a criação de igualdade de oportunidades que conduza ao sucesso escolar e garanta a diferença entre os alunos, proporcionando-lhes uma oferta formativa diversificada e de qualidade e o funcionamento do Agrupamento, com base em critérios de democraticidade e participação e de avaliação de desempenho (idem).

A Escola Básica abrange a Educação Pré-Escolar e o ensino básico do 1º ao 9º ano de escolaridade, no entanto o contacto entre todas as faixas etárias é

quase inexistente uma vez que o edifício está organizado de modo a que o 2º e 3º ciclo funcionem de um lado e a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico na outra extremidade. Assim sendo, entre as duas valências em que incide o estágio existem zonas comuns como o espaço exterior, o polivalente, a cantina, a biblioteca e a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM).

O espaço exterior referido engloba uma área coberta, um parque infantil, um labirinto e um campo de jogos. Já o polivalente abrange uma área ampla com espaldares numa das paredes e dois bancos suecos, além disso existe uma arrecadação com materiais desportivos, como por exemplo: arcos, cordas, bola, sinalizadores, colchões entre outros. O espaço da biblioteca é constituído por duas áreas distintas, uma destinada à literatura infanto-juvenil e outra, mais vasta, de bibliografia geral. A UAEM caracteriza-se por ser uma zona adaptada a crianças com necessidades educativas especiais e por isso possui materiais educativos ajustados ao seu desenvolvimento. O espaço do polivalente não só é utilizado para momentos orientados de educação motora mas também é o local onde decorrem as Atividades de Tempos Livres (ATL) frequentado pelas crianças num horário não letivo, ou seja, antes e depois do horário do jardim-de-infância /1ºCiclo do Ensino Básico.

2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, o jardim-de-infância procurava desenvolver uma ação educativa, que proporcionasse um bom desenvolvimento individual e social da criança, disponibilizando uma grande variedade de experiências que lhe dessem a oportunidade de fazer as suas próprias descobertas.

Assim, como é mencionado nas OCEPE (2016) “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que

decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., 2016, pp.9). O educador deve traçar a sua prática tendo em consideração o princípio orientador, supracitado, as características específicas do grupo de crianças e procurar integrar os objetivos do PEA, do Plano de Atividades do Grupo e das OCEPE.

A caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar derivou da observação refletida das características de cada criança, através do diálogo, dos vários momentos de atividades, tanto propostas como espontâneas, das rotinas diárias da sala de atividades e restantes espaços frequentados pelo grupo, além das informações cedidas pela educadora cooperante e assistentes operacionais.

O contexto do jardim-de-infância era constituído por quatro salas, que podiam comportar até vinte e cinco crianças, e cada uma delas contava com uma assistente operacional que apoiava a educadora na sala de atividades durante o horário letivo, ou seja, da 9h às 15:30h, sendo que estas também eram responsáveis pela componente de Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF) que funciona das 15:30h às 17:30h.

A prática educativa foi desenvolvida na Sala 2 e acolhia um grupo de crianças bastante heterogéneo sendo constituído por dezassete crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Destas, onze eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Uma das crianças que integrava o grupo tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE) (tendo sido sinalizada com um diagnóstico de Síndrome de Down, surdez neuro-sensorial profunda por ausência de nervo auditivo bilateral) e por esta razão o grupo era mais pequeno, assim como está estipulado pelo DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro que define o número de crianças por sala de Educação Pré-Escolar. No entanto, importa referir que durante todo o período de desenvolvimento da PES esta criança nunca compareceu na instituição (Gouveia, 2016/17).

Neste grupo, oito das crianças já frequentavam o jardim-de-infância no ano letivo anterior, quatro frequentavam a Educação Pré-Escolar pela primeira

vez e cinco já tinham frequentado outra instituição. Grande parte das crianças advinha de um meio sócio- económico e cultural médio e baixo, e os seus pais possuíam um nível de escolaridade que variava entre o 3º CEB e o ensino secundário (idem).

O grupo de crianças era dinâmico, curioso e mostrava interesse pela descoberta do mundo que as rodeia, fator que despoletou o desenvolvimento de aprendizagens e competências de forma harmoniosa nas várias áreas de conteúdo. Distinguia-se também pela vontade de participar, pela motivação que demonstrava para as atividades e ainda pela afetividade, sendo que esta última particularidade foi sempre bastante evidenciada através de ações e palavras, tanto na interação com os seus pares como com os adultos da sala.

Por outro lado, o fomento da autonomia das crianças do grupo revelou-se uma necessidade visível em vários momentos do dia, sendo que as crianças não eram capazes de 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.

Saliento, ainda, que no grupo existiam algumas crianças que demonstravam uma certa timidez com quem foi necessário trabalhar a sua confiança e segurança no contexto, uma vez que influenciava o seu modo de estar perante o mundo e a sua interação nas atividades, com os pares e com os adultos. Além disso, alguns elementos do grupo, que vieram recentemente para a instituição, ainda se estão a ambientar o que se reflete na dinâmica do grupo, visto que a PES se realizou essencialmente no 1º período.

A heterogeneidade que caracterizava o grupo verificava-se quer ao nível das idades quer em termos de interesses, visto que as crianças demonstravam agrado pela área da expressão e comunicação, principalmente na motricidade ampla, também participavam com satisfação no jogo simbólico onde assumiam diferentes papéis e ainda revelou interesse pelas artes visuais, sendo que todos demonstraram prazer em propostas que envolvessem a utilização de tintas.

No que diz respeito à Expressão e Comunicação, as crianças do grupo apreciavam também a escuta de histórias e entendiam o seu conteúdo, gostavam de intervir nas conversas de grande grupo, sendo por vezes necessário a ajuda do adulto para gerir este diálogo, uma vez que sozinhos não são capazes de o fazer. Importa ainda referir que ao nível da linguagem, muitas crianças tinham dificuldades em articular determinadas palavras, sendo que duas delas frequentavam sessões de terapia da fala, contudo e paralelamente a estes casos, algumas delas apresentavam um vocabulário rico e expressivo.

Na área do Conhecimento do Mundo as crianças revelavam algum conhecimento pelo meio envolvente, demonstrando curiosidade e vontade de aprender, fazendo perguntas evidenciando a necessidade de compreenderem as situações com que se deparavam no dia-a-dia. Além disso, eram capazes de realizar uma boa discriminação ao nível dos sentidos, de argumentar para satisfazer os seus interesses e de compreender as rotinas do jardim-de-infância.

No que concerne à área da Formação Pessoal e Social, o grupo necessitava desenvolver-se um pouco mais ao nível organização do trabalho e das relações pessoais com os pares, da linguagem expressiva e compreensiva e da motricidade fina, uma vez que foram observadas algumas fragilidades na aquisição destas competências.

A organização do ambiente educativo é considerada pelas OCEPE (2016) 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 evolução das crianças do grupo.

A sala de atividades que integrava o grupo apresentava uma estrutura retangular, era bastante espaçosa e dispunha de iluminação em virtude da existência de amplas janelas numa das paredes, que permitiam uma boa

comunicação entre o exterior e o interior e possibilitava a entrada de luz natural, contudo também a tornava bastante quente.

Possuía também um vestiário dentro da sala, onde as crianças arrumavam as mochilas e os casacos. Dispunha de um armário onde eram guardados matérias que não estavam ao alcance das crianças com por exemplo: cartolinas, vários tipos de papéis (celofano, crepe, autocolante, ...), lãs e fios, colas, botões, agraphadores, furadores, instrumentos musicais, cortadores, carimbos, entre outros materiais. Usufruía também de água corrente na sala e acesso fácil aos quartos de banho. O mobiliário disponível era adequado às idades e estaturas das crianças.

A sala de atividades dividia-se em várias áreas, nomeadamente, a do jogo simbólico, que por sua vez integrava a cozinha e quarto. 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 a cama, a mesa, o fogão, o armário de cozinha, um estendal e uma cómoda. 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, roupa e acessórios de moda.

Na área da expressão plástica estavam incluídas as vertentes de desenho, pintura, colagem, recorte e modelagem e por isso dispunha de uma vasta gama de materiais como vários tipos de riscadores, folhas, tintas, pincéis, um cavalete, tesouras, plasticina (sendo que esta era trabalhada numa zona diferente da sala de atividades), entre outros.

A área da biblioteca 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. Esta zona tinha o pavimento revestido de almofadas e era constituída por uma estante com alguns livros, sendo que grande parte deles não eram adequados à faixa etária das crianças nem apresentavam qualidade literária, e uma caixa com fantoches, que as formandas, juntamente com as crianças elaboraram para que pudessem enriquecer as suas histórias. Contudo, apesar de existir um fantocheiro, este

era partilhado pelas quatro salas e por isso encontrava-se numa arrecadação comum e necessitava de requisição quando era preciso.

A área dos jogos e construções encontrava-se dividida em vários espaços, os jogos da mesa onde existiam puzzles, dominós e jogos didáticos, a zona das construções onde usufruíam de jogos de encaixe e enfiamento, a zona da garagem onde podiam divertir-se com carrinhos e percursos e ainda o espaço da quinta que incluía inúmeras figuras dos mais variados animais.

A área das ciências foi construída no início do ano letivo com as crianças, e por isso ainda se encontrava um pouco reduzida, apesar das crianças terem levado alguns materiais procurando enriquece-la, como por exemplo pedras, livros com temáticas ligadas às ciências naturais, entre outros.

O espaço do tapete e do quadro era também bastante frequentado pelas crianças para realizar diferentes atividades, como cantar músicas, diálogos orientados ou espontâneos, escuta de histórias, entre outras. Além destas áreas, uma das paredes da sala estava forrada com material próprio para exposição dos trabalhos do grupo de crianças, sendo que este era também o local onde se encontrava o quadro das presenças e o de aniversários.

Assim, o espaço da sala foi projetado e organizado, para que a criança se sinta motivada, para tirar partido dos materiais colocados à sua disposição, para experimentar as capacidades que possui e para estabelecer interações com o outro, uma vez que segundo (Andrade, 2011, p. 12) “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico”, proporcionando-lhe prazer e bem-estar.

Num ambiente assim concebido o tempo deve ser gerido de forma flexível, fazendo parte de um processo articulado entre educador e crianças e que proporcione uma rotina estável ao longo do dia, procurando desenvolver o sentido de segurança, confiança e independência. Para que as crianças usufruam em plenitude do espaço é também necessário que existiam momentos diversificados em termos de ritmos.

Deste modo, a disposição habitual do tempo seguia a seguinte ordem: iniciava-se às 9 horas com o acolhimento das crianças na sala de atividades. Primeiramente eram cantados os bons dias e marcadas as presenças, depois a educadora questionava as crianças acerca do dia em que estavam, de modo a desenvolver com eles as noções temporais. Posteriormente, eram realizadas atividades orientadas seguindo-se a higiene pessoal, o lanche e realização das atividades espontâneas, sendo que estas podiam ocorrer no espaço exterior ou nas áreas da sala de atividades. Depois, as crianças preparavam-se para o almoço sendo que este momento era acompanhado pela educadora, formandas e assistente operacional, de modo a auxiliar as crianças nas suas necessidades em cada momento. As AAAF, que como referido anteriormente, ocorriam depois da componente letiva e eram da responsabilidade das assistentes operacionais.

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. Segundo Wells (1999) citado por (Folque, 2014), o conhecimento é construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, docentes, pais e membros da comunidade circundante. Deste modo, torna-se essencial que ambos interajam um com o outro, e por isso a educadora dispunha de um horário de atendimento onde reunia com a família em momentos individualizados. Também existia a possibilidade de pequenos encontros informais na parte da manhã, aquando o acolhimento das crianças na sala de atividades. “Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico (...) tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva et al., 2016 p. 16).

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

A caracterização do contexto surge como um dos focos essenciais na prática educativa, uma vez que é indispensável que o docente tome consciência das características do meio em que a escola se encontra inserida e das especificidades do seu grupo para que a ação se evidencie significativa e adequada ao contexto.

Assim, através da observação participada e participante tornou-se possível caracterizar a turma com a qual foi viabilizada a oportunidade de desenvolver a sua Prática Educativa Supervisionada em contexto de 1.º CEB. Esta observação permitiu refletir acerca de várias dimensões, indispensáveis para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, entre as quais a organização e gestão do espaço sala de aula, os recursos disponíveis, os tempos de rotina diária, as interações estabelecidas entre os diversos agentes educativos e algumas estratégias e metodologias adotadas pela professora cooperante.

A turma integrada frequenta o 2º ano de escolaridade e era constituída por 26 crianças (13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. O grupo era bastante heterogéneo não só no que dizia respeito às características de cada um, como também ao nível do desenvolvimento das suas aprendizagens (Machado, 2016/17). A maioria das crianças que constituía a turma era bastante participativa com exceção de algumas, que pela insegurança, o faziam com menor frequência. Perante esta realidade, a mestranda procurou, por vezes, encorajar as crianças que não se predispunham a participar a fazê-lo através da gestão da participação de forma aleatória dando assim oportunidade a todas as crianças, como será explícito ao longo das atividades explanas no terceiro capítulo.

Ainda em termos de interação, era evidente que as crianças demonstravam bastante dificuldade em desenvolver atividades que apelassem ao trabalho cooperativo e colaborativo, conceitos diferenciados no primeiro capítulo, à partilha e interajuda. Tendo sido no sentido de contribuir para a aquisição destas competências que a díade desenvolveu o seu projeto de intervenção.

De forma a desenvolver atividades que fossem, não só ao encontro das necessidades do grupo mas também dos interesses evidenciados, é de salientar que as crianças demonstraram particular gosto pela áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressão Artística e Físico-Motora, principalmente de expressão e educação plástica e motora. Também a integração das TIC nas atividades, estratégia aprofundada no primeiro capítulo e preconizada no terceiro, resultaram num foco de motivação ao longo das práticas.

A escola básica pertence a um agrupamento da zona metropolitana do Porto sendo que os estabelecimentos de ensino deste agrupamento, tal como a instituição onde se desenvolveu a PES em EPE, estão inseridos num contexto com indicadores de debilidade económica e social. Deste modo, este agrupamento integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 desde 2007/08, segundo o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, que regulamenta a constituição dos TEIP (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2013/2017).

Neste sentido, torna-se oportuno referir que, com base nas informações recolhidas pela díade acerca dos benefícios de ação social escolar, é possível afirmar que o nível socioeconómico das famílias era baixo, pois 17 crianças beneficiavam do subsídio escolar (10 tinham escalão A e 7 tinham B) (Machado, 2016/17).

A nível sócio - afetivo, todas as crianças integraram bem a turma, contudo, alguns alunos sofrem de carência afetiva, proveniente de situações de instabilidade familiar, havendo vários casos de agregados familiares monoparentais e outros em situações de divórcio ou conflito familiar. Este tipo de conjunturas reflete-se na própria criança sentindo-se fragilizada pela falta de segurança e equilíbrio emocional, refletindo-se nas suas

aprendizagens, por vezes nos seus comportamentos pouco adequados na sala de aula e nas interações conflituosas entre os seus pares.

A nível cognitivo a maior parte das crianças revelaram propensão para a aprendizagem, demonstrando capacidade para acompanhar a gradual complexidade dos conteúdos programados. No entanto, existe um grupo de sete alunos que apresenta algumas dificuldades de aprendizagem e por isso frequentam o Apoio Educativo. Além deste, alguns alunos participam também no Projeto “A Ler Vamos” que tem como principal objetivo a promoção da leitura e da escrita, através da dinamização de atividades como a leitura e exploração de histórias, jogos linguísticos e de exploração da linguagem escrita. Este projeto conta com a colaboração de psicólogas destina-se às crianças que revelam dificuldades ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, da ortografia e do desenvolvimento da decodificação leitora.

Um dos alunos que usufrui destes dois apoios, encontra-se em processo de avaliação psicológica, com o objetivo de que seja acompanhado por especialistas em necessidades educativas especiais (NEE). Uma outra criança do grupo, além das dificuldades de aprendizagem, possui um diagnóstico de Hiperatividade e Défice de Atenção e encontra-se a tomar medicação para esse efeito.

No que diz respeito à sala de aula, esta era ampla e composta por grandes janelas de vidro, o que permitia a entrada de luz natural. Porém, esta exposição solar aliada ao facto das janelas apenas abrirem em cima, tornavam o clima abafado e sem circulação de ar. É de salientar que a instituição foi recentemente alvo de melhorias no âmbito do Projeto de Requalificação dos espaços escolares, e por isso estes fatores tornam-se inconcebíveis perante o investimento económico.

Importa referir ainda a organização da sala de aula, sendo que esta acomodava várias mesas dispostas em forma de U, no entanto 4 dessas mesas estavam colocadas no centro da sala. Segundo Teixeira (2012), a disposição da sala de aula em forma de U permite que o professor observe todos os alunos de igual forma, mas também permite que o aluno possa interagir com todo o

grupo, sendo por isso uma organização adequada para contextos em que se pretenda que os alunos expressem as suas ideias e participem ativamente na sua aprendizagem. No entanto, contrariando um pouco esta perspetiva, a orientadora cooperante referiu que os alunos que se encontram nas mesas do centro são aqueles que tem mais dificuldades de aprendizagem, defendendo que se pretende que estejam mais atentos e concentrados. Além disso, este fator é do conhecimento de todos os alunos da turma o que deixa os primeiros numa posição de fragilidade, uma vez que ficam expostos aos comentários menos favoráveis dos seus pares. Ao longo da prática, a diáde procurou em vários momentos organizar de diferentes formas, quer a sala em termos de disposição de mesas e materiais, quer as crianças no que concerne à criação de grupos variados e heterogéneos, atuando na ZDP (explicitada no primeiro capítulo) procurando, assim contrariar a tendência de separar as crianças com mais dificuldades mas sim promover a interação entre as mesmas e as aprendizagens em conjunto.

Ao nível dos recursos e materiais a sala dispunha de um computador, um projetor, duas colunas, um quadro branco, uma fonte de água e um *placard* que servia para expor os trabalhos dos alunos e uma estante com alguns (poucos) livros de literatura infantil, ao qual chamam “biblioteca da sala”. Existiam ainda dois armários, com cartolinas, tesouras, colas, os dossiês individuais dos alunos e alguns materiais didáticos como um ábaco, uma caixa com material multibásico, sólidos geométricos, colares de contas e alguns fantoches. Reconhece-se, assim, que os recursos e materiais existiam em pouca quantidade e variedade, principalmente no que se refere a materiais necessários para desenvolver atividades de educação e expressão plástica, sendo esta uma área que desperta bastante interesse ao grupo.

Assim sendo, a mestrande e o seu par pedagógico procuraram diversificar as estratégias e recursos utilizados, através da realização de jogos individuais e de grupo, e da utilização de materiais manipuláveis, interativos, recorrendo às TIC, entre outros, com o objetivo de motivar as crianças para a aprendizagem.

Uma outra dimensão que se torna importante mencionar e refletir é a organização do tempo e das rotinas diárias. O tempo letivo iniciava-se às 9h, no entanto, era bastante frequente existirem atrasos, que até por volta das 9h15 eram toleráveis, contudo esta condescendência foi muitas vezes ultrapassada havendo crianças a chegar repetidamente por volta das 9:30, e por vezes até mais tarde, fator que compromete o desenvolvimento das atividades e o processo de aprendizagem das crianças. Por volta das 10h15 os alunos lanchavam, sendo que quem quisesse podia beber o leite escolar, e às 10h30 iniciava-se o intervalo que decorria até às 11h, hora em que regressam à sala de aula. Por volta do 12h, dirigiam-se ao refeitório para almoçar e posteriormente podiam brincar livremente no espaço exterior ou no polivalente (caso estivesse a chover) iniciando novamente as atividades letivas à 13:30h, sendo que estas duravam até às 15h30, exceto à quinta-feira e sexta-feira, que duravam até às 17h30. No final das atividades letivas, nos dias que terminavam às 15h30, as crianças frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), lecionadas por docentes especializados em cada uma das áreas, nomeadamente o Inglês, a Música, a Expressão Dramática e a Atividade Física e Desportiva. Estas atividades eram de carácter facultativo, mas quase todos os alunos da sala as frequentavam, à exceção do aluno R.P que apenas participava na AEC de Música, e da aluna I.P que por sua vez apenas integrava as AEC de Inglês e Atividade Física Desportiva. Estas atividades terminavam pelas 17h30 e era a essa hora que a maioria dos alunos se deslocava para casa, excetuando aqueles que frequentavam o ATL. Apesar destas atividades serem concebidas para se assumirem como uma mais-valia e um importante contributo para o desenvolvimento holístico das crianças, torna-se relevante referir que estas surgem como complemento e não como substituição das atividades a desenvolver na área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e por isso o docente titular da turma não deve descurar o seu papel no que concerne à abordagem da componente curricular.

Relativamente aos períodos de aulas da componente letiva, apesar de existir um horário definido e, por isso, um tempo destinado para cada área

curricular, este não era rígido, logo a orientadora cooperante alterava, geria e organizava o tempo de acordo com os ritmos e as necessidades dos alunos, segundo o DL n.º 137/2012 de 2 de julho “em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos (...) é assegurada (...) pelos professores titulares das turmas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (artigo 44.º). Importa ainda mencionar que sete alunos frequentavam o apoio educativo, que decorria à mesma hora que uma das atividades letivas, num outro espaço com o apoio de uma outra docente.

Ao nível das interações estabelecidas entre pares, apesar de se ter verificado que existiam grupos de alunos que cooperavam e se entrelaçavam, demonstrando uma certa sensibilidade para com as necessidades e dificuldades dos colegas, foi possível constatar também que existiam outros alunos com comportamentos opostos aos referidos, que não respeitavam os colegas, que se agrediam física e verbalmente, gerando conflitos constantes. De uma forma geral, a turma tinha alguma dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas pela orientadora cooperante, apesar de estarem continuamente a acusarem-se uns aos outros do não cumprimento das mesmas (queixas). Estes comportamentos afetavam o normal desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, condicionavam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

No que concerne à interação entre adulto-criança, observou-se maioritariamente posturas éticas e deontológicas adequadas à interação pedagógica entre os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem da turma, dado que a orientadora cooperante escutava atentamente as inquietações dos alunos, estimulava a participação e propunha desafios com diferentes níveis cognitivos, de forma a que todos se sentissem motivados, apelando ao pensamento lógico e ao raciocínio, no entanto acredita-se que os elogios e o reforço positivo têm bastante impacto no entusiasmo da criança, fator que nem sempre foi visível. Ainda relativamente a este tipo de interação, é importante referir que, pelo facto dos alunos gerarem conflitos constantes, a intervenção do adulto para mediar e apoiar as tentativas de

negociação e de resolução de conflitos sociais foi sempre muito necessária (Post & Hohmann, 2011), numa visão socio construtivista, as interações entre crianças e os seus pares e os adultos fazem parte de um processo de co construção isto é, as interações são fundamentais no processo de desenvolvimento dos alunos, considerando que o professor deve adotar uma função orientadora. (Folque, 2014).

A orientadora cooperante apresentava também uma postura profissional adequada para com os demais docentes que formavam equipa educativa, visando uma ação colaborativa.

Relativamente às interações entre a orientadora cooperante com os pais e encarregados de educação, verificou-se que a maioria dos pais somente se dirigia à instituição em momentos de reuniões convocadas pela docente. Apenas uma minoria se dispunha a falar com a orientadora cooperante, fora desses momentos, no sentido de obter informações sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, as necessidades e evoluções dos seus educandos, de forma a que pudessem dar continuidade em casa. Acredita-se que esta interação entre a escola e a família deveria ser mais reforçada, com vista à promoção do bem-estar físico e psicológico dos alunos. Como Montandon (1991, p.47) afirma, “os resultados das crianças parecem influenciar os contactos individuais (...) os professores propõem entrevistas muito mais frequentemente quando há problemas”. Esta situação tende a acontecer nas instituições escolares e a estereotipar e negativizar estes contactos com a família, deste modo é necessário contrariar esta conjuntura, uma vez que o professor deve se capaz não só de identificar as dificuldades da criança, mas também as suas evoluções e progressos.

Após ter-se elaborado uma caracterização aprofundada dos contextos em que decorreram as Práticas Educativas Supervisionadas, torna-se pertinente refletir sobre as similitudes e contrastes entre os contextos da EPE e o 1.º CEB, nomeadamente ao nível do currículo, organização do espaço, materiais, relação escola-família, participação e interesse dos alunos.

Um dos contrastes mais evidentes entre os dois níveis de ensino diz respeito ao currículo, pois enquanto na EPE as educadoras se guiavam pelas OCEPE, um documento bastante flexível que apenas funciona como orientador da ação docente. No 1.ºCEB existia um currículo prescritivo para cada componente curricular, embora também lhes seja atribuída uma certa flexibilidade em termos de metodologias e estratégias a adotar. Deste modo, este currículo refletia-se na rotina dos alunos que tinham um horário definido, de acordo com a carga horária semanal de cada área curricular. Todavia, tanto num contexto como noutro, esta rotina era flexível e, por isso, poderia sofrer alterações de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

O contraste da rotina foi ainda visível nos diferentes momentos do dia, pois, ao longo do dia, as crianças do pré-escolar usufruíam do desenvolvimento de atividades planificadas, mas também de momentos de exploração livre e brincadeiras nas diferentes áreas de interesse, enquanto que no 1.º CEB as atividades letivas ocupavam grande parte do dia e as crianças estavam na maior parte do tempo mesma posição (sentadas).

A gestão do espaço e dos materiais da sala da EPE encontrava-se organizado em diferentes áreas que respondiam às motivações e interesses das crianças com o intuito de fornecer uma diversidade de opções, pretendendo apoiar a autonomia das crianças, facilitar o acesso à escolha de materiais e o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância, 2013). Por outro lado, no 1º CEB havia uma certa organização de mesas com lugares fixos para cada aluno, não havendo divisões de áreas de ensino pela sala. No entanto, ao longo da PES a mestrande e o seu par pedagógico procuraram, em alguns momentos, organizar a sala de forma a proporcionar aos alunos diferentes aprendizagens e possibilidades de partilha e participação nas atividades e na construção dos seus conhecimentos.

Durante o estágio foi possível verificar que os contextos em que as crianças estavam inseridas era muito similares, pois o nível socioeconómico das

famílias em ambos os contextos era majoritariamente baixo, existindo uma debilidade também ao nível familiar, evidente nas situações de risco.

Em termos de interações, no grupo do pré-escolar as relações de amizade, o espírito de interajuda, solidariedade e cooperação estavam bem presentes. Eram crianças sociáveis e interessadas, gostando de demonstrar o que sabiam e mostrando interesse em solicitar a atenção do outro para partilhar vivências e conhecimentos sobre determinadas temáticas, não sendo frequentes as discussões para partilha de objetos, pois quase sempre as crianças conseguiam partilhar e negociar o uso dos mesmos. Já no que concerne ao 1.ºCEB, os alunos partilhavam materiais uns com os outros, mas em alguns dos casos, principalmente em trabalhos de pares com um material, não sabiam partilhar, provocando discussões, nas quais os adultos presentes tinham de intervir. Ainda de salientar que tanto no pré-escolar como no 1.º CEB algumas das crianças revelavam dificuldades em atender aos princípios e regras da escuta ativa e participação democrática, bem como, o respeito pela intervenção calma e ordenada nas discussões. No entanto, estas atitudes forma sendo atenuadas com o fomento do trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do projeto de intervenção “Aprender a colaborar, colaborar para aprender”, exposto no terceiro capítulo.

Outra dimensão que se considera importante refletir tem que ver com a interação entre adultos, nomeadamente entre os pais e os agentes educativos. Nesta dimensão, os dois contextos assemelhavam-se pois não existia participação, com frequência, das famílias nas atividades das instituições. Apesar de que na EPE a educadora demonstrava maior preocupação em envolver as famílias e em estabelecer comunicações com as mesmas, enquanto no 1.º CEB, estas comunicações apenas ocorriam, majoritariamente, em momentos de avaliação no final do período ou em situações problemáticas.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho. Por isso, “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p. 4), isto é, a investigação em educação é uma estratégia para aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

No campo da investigação socioeducativa encontra-se uma grande variedade de metodologias das quais é possível destacar a investigação-ação. Esta pode ser caracterizada como um conjunto de metodologias de investigação que incluem ação, ou seja implica uma mudança, e investigação, isto é compreensão da problemática, em simultâneo, utilizando um processo em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica (Dick, 1999, citado por Coutinho et al., 2009).

Considera-se, assim, que ser docente implica refletir sobre as suas práticas, de modo a realizar uma análise para perceber se estão adequadas ao grupo de crianças com que atua e se necessário modificá-las de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Desta forma, realizou-se uma caracterização do contexto para que fosse viável realizar as práticas atuando de forma enquadrada encarando assim o papel de investigadora. Quando o docente reflete sobre a ação identifica problemas, sobre os quais deve investigar de modo a que possa dar resposta aos mesmos.

Uma vez que a observação desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (Estrela, 1994). A observação participante e sistemática, isto é, quando o observador participa na vida do grupo por ele

estudado (idem) foi uma estratégia bastante utilizada de forma a conhecer as crianças, os seus interesses e motivações, assim como as suas necessidades, fragilidades e dificuldades, possibilitando deste modo detetar as suas evoluções. Para a realização de observações minuciosas e contínuas, recorreu-se à execução de notas de campo que auxiliavam o registo do que ia sendo observado. Além disso, para caracterizar o contexto integrado ao longo da prática desenvolvida no 1º CEB, elaborou-se uma grelha de observação do contexto (cf. Anexo 1) englobando vários fatores, que envolvem o ambiente educativo, que se consideram relevantes observar. No que diz respeito às aprendizagens estas foram acompanhadas também por grelhas de observação (cf. Anexo 2), contendo indicadores de avaliação relativos aos objetivos a desenvolver em cada atividade.

Ao longo da PES, compreendeu-se a importância que o processo de observação adquire na recolha informações, e a sua pertinência para o conhecimento do grupo com que o profissional de educação interage, sendo fundamental para a planificação da ação educativa. Com a elaboração da planificação pretende-se prever percursos de ação (Zabalza, 2003), todavia, importa referir que as planificações mobilizadas nas duas vertentes educativas eram distintas, na EPE (cf. Anexo 3) explicitava-se os interesses e necessidades e aprendizagens evidenciados, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que se pretendiam atingir com as atividades propostas, bem como as decisões pedagógicas, as áreas de conteúdo, a organização do tempo e espaço e o responsável pela dinamização das atividades. Já no caso do 1ºCEB (cf. Anexo 4), as planificações continham as áreas curriculares, objetivos e descritores de desempenho a serem desenvolvidos, as motivações, materiais e recursos a utilizar, bem como um mapa de articulação entre as várias áreas. Este mapa tornou-se num instrumento bastante enriquecedor para a mestrandia pois considera que evoluiu bastante em termos de sequencialidade entre as atividades e temáticas, interligando diferentes áreas e estruturando práticas contextualizadas. Após a etapa de observação e planificação, segue-se a ação que diz respeito ao momento em

que o docente coloca em prática as estratégias e atividades que planejou previamente.

Neste seguimento, entre a ação e a reflexão estabelece-se uma ligação indissociável, sendo que ao refletir, o profissional de educação contribui para o progresso e desenvolvimento das suas práticas (Alarcão I. , 1996). No que concerne a esse processo, (Schon, 2000) distingue três tipos de reflexão: antes, durante e pós-ação. Para a realização deste processo, contribuiu a elaboração de guiões de observação (cf. Anexo 5) prevendo a ação, a construção um diário de formação, instrumento fundamental para o docente expressar a sua opinião acerca da própria ação (Zabalza, 1994), onde foi registado tudo que se observou, interpretando e refletindo com base em alguns fundamentos teóricos. No que concerne à reflexão pós-ação, recorreu-se à elaboração de narrativas reflexivas (cf. Anexo 6) que incluíram a descrição, análise e reflexão crítica de diversos momentos da prática.

Por fim, a avaliação é também uma etapa implícita na metodologia de investigação- ação, por isso, procurou-se realizar uma avaliação em duas vertentes distintas, uma primeira para avaliar as suas ações e outra para avaliar as crianças, para isso, ao longo do estágio, a mestranda reuniu com o seu par pedagógico e orientadoras cooperantes de forma a fazerem uma análise acerca das ações que desenvolveram, dialogando sobre os aspetos positivos e negativos, procurando encontrar soluções para fazer melhor na ação seguinte. Quanto ao processo de avaliação, como elemento integrante e regulador da prática, este distingue-se em três modalidades: a diagnóstica, a sumativa e a formativa, tal como exposto no primeiro capítulo. Contudo, durante a prática mobilizou-se a avaliação formativa, através de observações e análise dos trabalhos realizados pelas crianças, realçando que no caso do 1ºCEB, esta avaliação foi também sustentada através de grelhas de observação, que permitiram recolher dados sobre a evolução de cada aluno (Santos et al., 2010).

Depois do referido, é de salientar que se considera que a mobilização de metodologias de investigação educacionais constitui um meio de fomento de

uma postura docente reflexiva, crítica e investigativa no seu trajeto profissional. Com efeito, procurou-se mobilizar esta metodologia seguindo o conjunto de etapas supracitadas, revelando-se como o ponto de partida para todas as tomadas de decisão no desenrolar da ação.

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

Na sua ação, o docente necessita de recorrer a determinados referentes teóricos que o orientem e auxiliem na tomada de decisões pedagógicas, estabelecendo uma articulação entre a teoria e a prática.

O presente capítulo visa descrever e analisar reflexivamente algumas das ações desenvolvidas pela formanda durante a PES, nas valências da EPE e do 1.ºCEB, permitindo, assim, compreender o seu desenvolvimento ao nível da apropriação de conhecimentos e competências profissionais, emergidos da sua formação e inerentes à habilitação de docente perfil duplo.

A mestranda irá recorrer aos quadros teóricos explanados no primeiro capítulo, que constituíram a base pelo qual orientou as suas práticas, e através dos quais irá fundamentar as opções metodológicas adotadas. Irá, também, refletir sobre as oportunidades de aprendizagens promovidas, tendo em consideração as características do grupo, evidenciadas no segundo capítulo.

1. UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da sua intervenção na EPE, a mestranda assumiu papéis distintos, mas simultaneamente complementares, no processo educativo, uma vez que ao mesmo tempo que assegurou a dinamização de atividades, foi recolhendo dados, através de diferentes formas de observação, mencionadas no segundo capítulo, procurando integrar a metodologia de investigação-ação tendo em vista a transformação e melhoria do ambiente educativo. Considerando assim que faz parte da função docente refletir sobre as suas práticas, interpretando o contexto em que se insere, perspetivando a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, de forma a proporcionar uma pedagogia diferenciada (Estrela A. , 1994).

Foi com base nessas observações e posteriores reflexões, que se planificaram todas as suas ações educativas, em constante colaboração com o par pedagógico e com a educadora cooperante, tendo em consideração as temáticas semanais estipuladas pelas docentes do jardim-de-infância, os interesses e necessidades evidenciados pelas crianças,“ (...) e acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016)

Importa, assim, mencionar que um dos interesses mais demonstrados pelas crianças estava relacionado com a participação em atividades que envolvessem motricidade ampla e, conseqüentemente, o domínio da educação física. Neste sentido, valorizando esta motivação, procurou-se “criar condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, (...) tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança” (idem, p. 44).

Por outro lado, as fragilidades que mais se destacaram, desde a primeira observação, surgem ao nível das interações, principalmente entre pares, uma vez que a PES decorreu no 1º período e a maioria das crianças frequentava a

instituição pela primeira vez. Perante este fator, o educador deve ter consciência que esta adaptação ao jardim-de-infância constitui a primeira fase em que a criança começa a adquirir competências e habilidades sociais, estabelecendo comunicações interpessoais e vivenciando as primeiras transições, conflitos e confrontos com uma realidade não tão protegida quanto a familiar (Silva, Veríssimo, & Santos, 2004). Neste sentido, procurou-se, ao longo da PES, apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, fomentando que a criança expresse, partilhe e defenda as suas ideias e respeite as dos outros contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (Lopes da Silva et al., 2016).

Além disso, também se verificou a necessidade de estimular o desenvolvimento das crianças ao nível da autonomia, uma vez que se verificou que estas recorriam, com bastante frequência, ao auxílio do adulto para satisfazer as suas necessidades, sobretudo na realização das rotinas diárias. Considerando esta fragilidade, no decorrer da prática, tanto em atividades como em momentos de rotina diária, procurou-se dar possibilidade às crianças para fazerem as suas próprias escolhas, tomarem decisões e explorarem os materiais e instrumentos à sua disposição, para que fossem adquirindo progressivamente capacidades para cuidar de si (Ferland, 2006).

Estes fatores constituíram os enfoques principais de desenvolvimento da prática e é a partir deles que surge uma das primeiras atividades dinamizadas pela díade, “O Desafio dos Soldados: Jogo de Tabuleiro” (cf. Anexo 7), que emergiu durante a semana das celebrações do São Martinho e do Magusto. Após a reunião semanal em tríade, conclui-se que seria indispensável desenvolver algumas atividades de carácter tradicional, e que a apresentação e análise da Lenda de São Martinho seria um elemento importante a explorar com o grupo uma vez que, segundo as OCEPE (2016, p. 89) “o desenvolvimento contextualizado e articulado destes saberes permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições (...) facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade”. Contudo, uma vez que algumas

crianças, de faixa etária mais elevada, já possuíam alguns conhecimentos acerca desta festividade, pretendia-se introduzir uma vertente mais inovadora e criativa, de forma a tornar a atividade mais desafiante para o grupo.

Por conseguinte, a atividade englobou dois momentos, inicialmente a educadora cooperante apresentou a lenda, expondo as ilustrações em suporte digital. Num momento seguinte, de forma a perspetivar a compreensão e interpretação da narrativa, foi dinamizado um jogo de tabuleiro com pequenos desafios de diversas categorias. Estas categorias eram diferenciadas através da cor das “casas” do tabuleiro e abrangiam desafios de desenho, mímica, sons, perguntas e desafios comuns. A variedade de categorias possibilitou a articulação de todas as áreas de conteúdo, estratégia explana no primeiro capítulo, tendo-se com isto procurado proporcionar às crianças a construção de saberes de forma articulada, globalizante e integrada (Serra, 2004).

Explicitando esta ligação entre áreas de conteúdo, na categoria do desenho, integrou-se o Subdomínio das Artes Visuais, inserido no Domínio da Educação Artística, sendo que as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a motricidade fina e de expressar as suas representações da realidade, de forma livre, sendo esta uma “premissa indispensável de toda a atividade criadora” (Vygotsky, 2009, p. 105).

Na categoria da mímica e dos sons, puderam exprimir-se de diferentes formas através do seu corpo, recriando atitudes e comportamentos de que se apropriam com o contacto com o meio envolvente, interligando, assim, o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, através da exploração do jogo simbólico.

No que diz respeito à categoria das perguntas, os desafios centraram-se um pouco mais na exploração e compreensão da lenda, mas também com algumas questões que envolveram o subdomínio da Consciência Linguística e, conseqüentemente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da “exploração lúdica da linguagem (...) levando as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas

também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 64). As questões desta categoria incidiram também no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, e por sua vez no Domínio da Matemática, considerando-se relevante que as crianças construam os seus próprios entendimentos matemáticos através da interação com o ambiente físico e social que a rodeia (Maia, 2008).

Por fim, na categoria dos desafios comuns intentou-se que todas as crianças interagissem em grande grupo, nos mais variados jogos coletivos (puzzles, “O soldado manda”, ordenação do maior para o menor, estafetas, entre outros), promovendo o seu crescimento num “ambiente de cooperação, aceitação, envolvimento e, acima de tudo, de diversão e não num ambiente de confronto, onde prevalece a competição” (Soler, 2002).

Apesar dos desafios planeados abordarem diversos domínios, por uma questão de sorte, uma vez que o jogo assim o ditava, não coincidiu acertarem em tantas casas de desafio comum como se desejava e que dinamizariam mais a atividade, por isso foram realizados, no final, alguns dos jogos coletivos. Uma vez que este fator era imprevisível, a díade optou por não infringir as regras do jogo forçando que isso sucedesse, pois iria deturpar a noção do jogo concebida pelas crianças.

Durante o desenvolvimento do jogo foi possível reconhecer que o grupo estava bastante entusiasmado e com vontade de participar, no entanto, as algumas crianças demonstraram dificuldades, principalmente nos desafios da mímica, pois ficavam um pouco perdidos sem saber o que fazer, e por isso foi necessário incitar os pares a darem algumas dicas de como poderiam agir. As crianças de menor faixa etária tiveram também uma certa dificuldade na contagem do número no dado, pois ainda não desenvolveram o sentido de número (Moreira & Oliveira, 2004), tendo sido apoiados pelos colegas, atuando ao nível da ZDP, conceito criado por Vygotsky e explanado no primeiro capítulo, na medida em que se desenvolvem conhecimentos

desencadeados através da interação da criança com os seus pares (Jófilo, 2002).

É de salientar que a dinamização deste tipo de jogos com regras, além de serem ocasiões de aperfeiçoamento da coordenação motora, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionaram, ainda, o desenvolvimento da criança nas relações sociais com os seus pares, ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas) que apelam à cooperação (Lopes da Silva et al., 2016)

De forma a inserir uma vertente mais criativa e ativa que despertasse a atenção e motivação das crianças, foi concebido que as próprias crianças fossem os jogadores e por isso construiu-se um tabuleiro em grande formato. Foi desenhado um tabuleiro com giz e construído um dado gigante, que lhes despertou a curiosidade assim que se depararam com ele, no espaço exterior da instituição, sendo que tal como é referido pelas OCEPE (2016), este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas e é ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades num ambiente de ar livre.

Apesar de o objetivo primordial da atividade ter sido a análise e interpretação da Lenda de São Martinho, por meio do jogo, a criança pôde brincar naturalmente, testar hipóteses, manifestar a sua criatividade, melhorando a perceção de si própria e interagindo com os pares (Neto, 1997). Esta conceção de jogo e os materiais que o complementaram possibilitaram a articulação de muitos outros saberes e competências, que foram sendo especificados ao longo da descrição. Esta ideia torna-se muito versátil podendo ser adaptada para a abordagem de outras temáticas, apenas será necessário alterar os desafios propostos de acordo com o que se pretende explorar.

Ainda recaindo acerca das atividades que envolviam o Domínio da Educação Física, torna-se pertinente referir uma outra atividade, que ocorreu durante a “semana do corpo humano”. Nesta semana, foram orientadas diversas atividades, principalmente de caráter sensitivo e motor e de fomento da noção de esquema corporal, sendo este um elemento indispensável para a formação da personalidade da criança uma vez que lhe permite se sentir bem, na medida em que conhece bem o seu corpo e tem domínio sobre ele, podendo utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo (Oliveira, 2002).

Neste seguimento, a que mais se destacou foi uma atividade que se designou “Movimentando o nosso corpo” (cf. Anexo 8) que decorreu no espaço exterior da instituição. Esta atividade englobou diversos exercícios, centrados no desenvolvimento de capacidades relacionadas com os Deslocamentos e Equilíbrios e com as Perícias e Manipulações. Para dinamizar esta atividade a díade optou por recorrer apenas a materiais simples do nosso quotidiano, um jornal e um saco plástico de asas. Utilizando somente estes dois objetos foi possível estimular imensas competências físicas das crianças, quer em exercícios individuais, de pares ou em grande grupo, mais uma vez visando estimular a cooperação e interação entre as crianças. Além disso, as várias funcionalidades que objetos tão vulgares, do conhecimento de todas as crianças, podem assumir e constituir por si só uma motivação, segundo Hohmann & Weikart (2011), consideram-se materiais versáteis, aqueles cujo uso não está predeterminado ou limitado a uma ação, contrariamente, podem ser usados pelas crianças em múltiplas explorações. Também Talbot e Frost (1989) citado por Hohmann e Weikart (2011), referem que quando um objeto é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, contrapondo a ideia de que existe uma forma “correta” de o utilizar. Assim sendo, também os objetos do quotidiano, podem assumir a forma de materiais versáteis, permitindo às crianças uma exploração “rica” e diversificada.

Em posterior reflexão em tríade considerou-se que esta teria sido, até ao momento, a atividade mais bem-sucedida que a díade dinamizou, quer no que

concerne à motivação e participação do grupo na atividade e às suas aprendizagens, quer na originalidade da seleção dos materiais e à forma como orientaram o grupo, concluindo que é evidente a evolução das mesmas enquanto futuras docentes.

Encadeando esta ideia de exploração de objetos do dia-a-dia, torna-se relevante mencionar as atividades desenvolvidas durante a abordagem e celebração da temática “Semana da Alimentação” uma vez que se procedeu à confeção de uma compota de abóbora com as crianças. Para iniciar esta experimentação, começou-se por questionar as crianças acerca dos ingredientes que pensavam ser necessários para a confeção da mesma, tendo-se desencadeado a ativação dos conhecimentos prévios procurando, desta forma, possibilitar às crianças uma melhor compreensão dos novos conhecimentos através da associação aos já estabelecidos (Bruner, 2011). De seguida as crianças experimentaram pegar na abóbora, sentindo o seu peso e identificando as características da mesma, no entanto esta não tinha um formato comum e por isso forma concretizadas comparações com a ideia prévia que tinham de como seria uma abóbora. Neste seguimento, torna-se relevante destacar que a “aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, (...) e que nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (Moreira, 2010, p. 2)

Posteriormente, começou-se por lavar e cortar a abóbora ao meio, para que as crianças pudessem ver como era o seu interior, bem como as sementes e os fios que a constituíam, integrando a Área do Conhecimento do Mundo, proporcionado a oportunidade de exploração do alimento (textura, cheiro, cor, forma, entre outros). Além disso, distribuíram-se vários pedaços de abóbora ao redor da mesa para que cada criança cortasse em cubinhos, sendo que esta tarefa foi realizada com bastante supervisão, da tríade e assistente operacional. Considera-se que a mobilização desta estratégia na sala de atividades permitiu a exploração de vários sentidos e, conseqüentemente, a

apropriação da informação de várias formas, promovendo uma experiência multissensorial e, por isso, uma aprendizagem mais eficaz (Estanqueiro, 2010).

Durante a atividade procedeu-se também à medição e pesagem dos ingredientes, tendo sido possível abordar alguns conceitos lógico-matemáticos, como as quantidades. Uma vez que a medida é usada de múltiplas formas no dia-a-dia esta pode assumir diferentes significados, neste sentido, acredita-se que estas experiências deve surgir de forma contextualizada, iniciando de forma natural o entendimento do processo de medição (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999).

Enquanto a compota estava em fase de confeção, as crianças fizeram o registo da receita expressando as suas representações, do que observou e experienciou, através do desenho, contribuindo para o desenvolvimento de processos de estruturação do pensamento (Pereira, 2002).

Uma vez que esta atividade estava integrada na celebração do dia da alimentação, quando a compota ficou pronta foi saboreada pelas crianças ao lanche, não apenas como forma de desfrutarem dos resultados obtidos com a atividade, mas também com o intuito de apresentar novas possibilidades de lanches, no sentido de promover uma alimentação mais saudável. Perante a conjectura social que, por vezes, envolve os contextos educativos, a escola assume um papel principal na promoção de princípios e de comportamentos alimentares saudáveis, bem como na supressão de algumas carências alimentares (Nunes & Breda, 2001). Acreditando que a educação alimentar pode ter resultados extremamente positivos, no sentido da modelação e da capacitação para escolhas alimentares saudáveis, dinamizou-se a atividade “A Lancheira Saudável” (cf. Anexo 9), tendo despoletado a temática com um diálogo entre as crianças acerca do que deveriam conter nas suas lancheiras, ou seja, que alimentos deveriam trazer de lanche para a escola.

Ao definirem os alimentos que desejavam que fizessem parte da lancheira, tornou-se evidente que as sugestões das crianças coincidiam nos lanches que, a maioria, costumavam trazer diariamente. No entanto, demonstraram ser

capazes de identificar alimentos menos saudáveis, referindo conhecimentos provenientes da interação com a educadora cooperante, que evidenciava bastante preocupação pelo assunto, referindo sempre que alguma criança trazia algum alimento menos saudável que não era benéfico e que tinham de alertar os pais.

No seguimento deste diálogo, a díade incentivou a construção da lancheira e dos alimentos escolhidos, tendo preparado, previamente, formas em esferovite e cartão para que as crianças as pintassem com guaches e as decorassem com outros materiais (cartolina, papel crepe, paus de espetada, entre outros), procurando proporcionar a exploração de diferentes recursos e alargar as suas experiências, de forma a desenvolverem a imaginação e a criatividade (Lopes da Silva et al., 2016). No final, discutiu-se com o grupo o local onde colocaríamos a lancheira, tendo-se estabelecido que ficaria na área da casinha para que pudesse ser explorada pelas crianças sempre que o desejassem, introduzindo, assim, um novo recurso nesta área da sala de atividades. Ao privilegiar os momentos de conversação entre o grupo, promoveram-se aprendizagens através de práticas sociais e fomentaram-se os valores democráticos, em que as crianças tiveram um papel na construção de saberes umas das outras, desenvolvendo o sentimento de pertença, tal como defende o MEM, modelo explanado no primeiro capítulo (Niza, 2013).

Visando mais uma vez a integração da criança como construtora do seu conhecimento e incentivando a colaboração, cooperação e a interação entre as crianças, sendo este um dos grandes enfoques das ações desenvolvidas ao longo da PES, em reflexão em díade, concebeu-se que seria uma mais-valia para o grupo enveredar pela metodologia de trabalho de projeto, aprofundada no primeiro capítulo, que emerge de uma perspetiva sócio construtivista, que defende que todas as áreas do saber se interligam e por isso não existem conhecimentos isolados. O conceito de projeto, segundo Kilpatrick (2007), remete para o ato verdadeiramente intencional que deve partir do interesse dos intervenientes, para que as aprendizagens daí desenvolvidas lhes sejam significativas.

Esta reflexão em díade surge após várias crianças do grupo revelarem, em diversas situações do dia-a-dia, interesse pela época natalícia, que se estava a aproximar, inclusivamente foram mencionando algumas evidências decorativas que tinham visto e levantando algumas questões. Neste sentido, considera-se que o saber escutar cada criança proporciona o seu desenvolvimento e lhe fornece segurança para partilhar ideias, fazendo com que se sinta respeitada e participante na construção dos seus saberes pessoais e do grupo. Como diria Freire (1996, p. 135), “escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

No entanto, nem sempre foi possível valorizar estas partilhas que iam surgindo e valer-se das mesmas para explorar os vários assuntos pelos quais as crianças demonstravam curiosidade e que, conseqüentemente, poderiam despoletar aprendizagens significativas. Isto sucedeu devido à imposição das temáticas semanais, que apesar de em termos de planificação e organização das atividades estas temáticas possam ser facilitadoras do trabalho docente, constituem um entrave ao desenvolvimento de projetos inerentes a esta metodologia.

Sendo que a temática do natal suscitou bastante interesse ao grupo e este revelou desejo por explorar diferentes dimensões que envolvem esta festividade, e uma vez que as docentes da instituição decidiram que esta abordagem se iria estender não apenas por uma semana mas durante um período mais longo de tempo, a díade considerou que esta seria uma boa oportunidade para as crianças participarem mais ativamente no seu processo de aprendizagem, determinando o que desejam aprender e desenvolver, promovendo assim o trabalho cooperado, a tomada de decisões democráticas, o entendimento da perspectiva do outro e a participação no planeamento e na avaliação. Tal como refere nas OCEPE, “ a construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do

grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.35).

Foi baseado nestes pressupostos, que se desenvolveu um projeto (cf. Anexo 10) tendo como referência o desejo da criança de crescer e aprender. Apesar de este projeto ter sido desenvolvido em várias fases, de acordo com a metodologia de trabalho por projeto e de ter possibilitado a dinamização de inúmeras atividades, apenas serão destacadas aquelas que tiveram maior impacto em termos de aprendizagens.

Numa primeira fase, as crianças foram incentivadas a partilharem as suas ideias sobre o Natal. A partir destes conhecimentos, foi elaborada uma chuva-de-ideia que, além das frases referidas pelas crianças, continha as suas ilustrações. Uma vez que as respostas incidiram todas nas mesmas conceções, decidiu-se apresentar algumas imagens de forma a estimular o pensamento e as suas memórias sobre a época. A partir destas imagens e após uma discussão em grande grupo acerca das mesmas, foram levantadas algumas questões, pelas crianças, às quais não tinham resposta.

De forma a descobrir as respostas às questões, as crianças efetuaram uma pesquisa, definindo os locais onde poderiam encontrar as informações que precisavam. Para tal, o grupo foi dividido em dois e cada um efetuou a pesquisa num computador, sob a orientação do par pedagógico. Cada grupo realizou a pesquisa de duas questões distintas, registou os dados recolhidos numa folha A3 para que, posteriormente, fosse apresentado e partilhado com o grupo as informações adquiridas. Este recurso aos meios tecnológicos provocou grande entusiasmo no grupo, uma vez que hoje em dia é recorrente a presença deste tipo de objetos na vida das crianças, sendo que é notório o fascínio pela descoberta dos mesmos. Por este motivo, e uma vez que o computador é um dos principais meios de pesquisa e recolha de informação, a díade optou por estabelecer uma ligação com a educação para os media, que acompanha a utilização dos meios tecnológicos como ferramentas de aprendizagem e interação (Ponte, 2002).

Já numa fase seguinte foi efetuada a planificação com o intuito de traçar um possível desenvolvimento do projeto. De várias sugestões e opiniões das crianças, emergiram afirmações como: “podíamos dar prendas e brincar com os outros”; “Sim, podíamos brincar com os meninos da Unidade.”

A partir destas convicções, surgiu uma série de propostas direcionadas para esta vertente como: “Podíamos levar uma prenda”; “E depois podemos brincar com eles”; “Cantávamos uma música”; “Podíamos fazer um teatro com os fantoches que fizemos”, sendo que é do interesse comum de todo o grupo, efetuar uma visita às crianças da Unidade de apoio especializado à multideficiência. Este desejo já tinha sido revelado pelas crianças em outras ocasiões, no entanto ainda não tinha havido oportunidade para efetuar esta articulação.

Ao longo da concretização do projeto, o grupo foi dando sugestões, levantando hipóteses e discutindo ideias, sendo que todas as decisões foram tomadas de forma democrática através de votações regulares. Intentou-se criar, assim, uma “zona de contacto de duas culturas: a da infância (...) e a do adulto (Oliveira- Formosinho, 2006). Durante as várias semanas, as crianças foram realizando as atividades que tinham planeado, como a construção da casa do pai natal, a elaboração das lembranças para oferecer aos meninos da UAEM, aprendizagem e dramatização de uma canção, preparação de adereços, entre outras, sob orientação dos adultos que integram a equipa educativa. Sempre que se tornou pertinente, considerando o rumo que o projeto ia tomando, foram feitas algumas adaptações de acordo com os desejos das crianças.

No culminar do projeto as crianças visitaram à UAEM, onde tiveram oportunidade de contactar com algumas crianças portadoras de diferentes deficiências, em que puderam oferecer as prendas que fizeram para elas e de apresentar a dramatização que tinham estado a preparar. Nesta visita verificou-se que as crianças ficaram um pouco intimidadas, pelo facto de ser o primeiro contacto estabelecido com uma realidade diferente, no entanto a formanda considera que devem existir mais articulações com esta unidade

para que as crianças possam contactar com mais frequência e, conseqüentemente, criem laços de afeto e partilha e se promova a inclusão.

Por fim, o grupo desencadeou a fase de divulgação do projeto, tendo como finalidade expor e partilhar os seus trabalhos, descobertas e conhecimentos, para isso, elaboraram um jornal com diversas fotografias, seleccionadas pelo grupo, que foi exposto no exterior da sala de atividades.

Relativamente aos resultados das ações desenvolvidas, além da aprendizagem de vários conhecimentos e da aquisição de novas competências, foi visível que as crianças tiveram uma grande evolução na construção da sua autonomia, sendo de salientar que a estimulação das interações entre os pares teve grande repercussão nesse sentido, uma vez que a interajuda e a partilha foram aspetos fundamentais nesse desenvolvimento.

O *feedback* dado pela educadora foi positivo, assim como o das crianças, esta afirmação surge com base nos comentários recebidos e no facto das crianças terem lembrado algumas das atividades dinamizadas pela díade, após a interrupção letiva, compreendendo assim que as atividades desenvolvidas tinham sido significativas.

Para além disso, importa salientar que quer o projeto, quer as atividades descritas, analisadas e refletidas anteriormente, procuraram espelhar a perspetiva da mestranda sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a criança, enquanto construtora do seu saber.

Em suma, considera-se que ao longo da Prática Supervisionada em contexto de EPE, se procurou que as estratégias, metodologias e materiais mobilizados fossem lúdicos, apelativos e que respondessem às necessidades e interesses observados. Com efeito, a mestranda acredita que através da prática desenvolvida, pôde evoluir tanto a nível profissional como a nível pessoal, sendo fulcral referir a aproximação à metodologia de investigação-ação, no sentido em que esta se apoiou nos processos de observação, planificação, ação e reflexão que permitiram melhorar a sua prática educativa. Importa ainda valorizar a partilha de conhecimentos, informações,

experiências quer por parte da supervisora institucional, quer da educadora cooperante e assistente operacional, como fator bastante positivo para a formação de competências profissionais. Todos estes fatores contribuíram para a construção do seu perfil profissional, apesar de se ter consciência que o docente deve estar em constante formação, sendo indispensável que renove continuamente os seus conhecimentos, pois estes e as próprias crianças estão permanentemente em transformação.

2. Uma experiência vivida no 1º Ciclo do Ensino Básico

Enaltecendo os momentos reflexivos como uma oportunidade para que os docentes tomem consciência se debruçam sobre as suas práticas de forma crítica visando o progresso pessoal e profissional (Estrela, 2010). No presente capítulo, é apresentada a descrição, análise e compreensão das ações realizadas em contexto de 1º CEB, que por sua vez se refletem no seu desenvolvimento profissional.

Ao longo da PES, procurou-se realizar uma observação atenta e minuciosa da situação educativa, de forma a recolher dados significativos sobre os diversos fatores que caracterizam o ambiente educativo (Estrela, 1994), como é possível verificar no segundo capítulo. Deste modo, foi possível reconhecer os interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças, informação fundamental para planificar ações educativas adequadas ao grupo.

Neste sentido, a díade desenvolveu com a turma um projeto de intervenção denominado “Aprender a colaborar, colaborar para aprender” que surgiu da necessidade explícita de desenvolver práticas que fomentassem o trabalho colaborativo, sendo que segundo Tinzman, Jones, Fennimore et al. (1990, citado por Damiani, 2008) as atividades compartilhadas têm inúmeras

vantagens, sendo de salientar que tanto a comunicação quanto a colaboração são aspetos essenciais para que o aluno seja bem-sucedido.

Inicialmente observou-se que as crianças realizavam, maioritariamente, atividades de forma individual e que demonstravam alguma renitência em partilhar materiais, aceitar as ideias e opiniões dos pares e, entreajudarem-se, cooperarem e colaborarem para uma finalidade comum. Ainda numa primeira fase, constatou-se que apesar de tais competências ainda não terem sido adquiridas, as crianças demonstravam gosto e interesse em desenvolver atividades em grupo, tendo sido também este um fator relevante para o despoletar do projeto.

Em detrimento desta conjuntura caracterizada pelo individualismo a díade procurou, com o desenvolvimento deste projeto, mobilizar a um conjunto de estratégias diferenciadas de forma a promover hábitos de colaboração, uma vez que acredita que o aluno aprende de forma mais eficaz num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros (Carretero, 1997)

Por conseguinte, durante todas as semanas da prática tornou-se relevante “criar um clima de interajuda e de cooperação na sala de aula” considerando este um fator fundamental para o desenvolvimento da criança “quer a nível humano, quer a nível das aprendizagens curriculares” (Sanchez, 2001, p. 84) . Além disso, procurou integrar nas suas planificações atividades diversificadas, não só no que concerne aos conteúdos, estratégias e recursos mas também à organização da turma, proporcionando momentos de trabalho individual, a pares e grupal. Seguindo esta linha de pensamento e consciente da heterogeneidade que caracteriza o grupo, em todas as atividades cooperativas/colaborativas (confrontar no primeiro capítulo a distinção destes conceitos) se valorizou o esforço coletivo para o desenvolvimento individual de todos os membros do grupo. Para tal, apoiou-se na perspetiva de que “os estudantes mais dotados devem ajudar os menos dotados” (Bertrand, 2001, p.142) sempre que foi necessário formar grupos, enaltecendo que todos deviam ter oportunidade de partilhar os seus conhecimentos, e conseqüentemente, adquirir novos.

As atividades desenvolvidas no dia 21 de março constituem um bom exemplo desta diversificação organizacional. De forma a despoletar a curiosidade das crianças, existem diversas estratégias que os professores podem utilizar para motivar os seus alunos para as tarefas escolares (Jesus, 2008). Por conseguinte, começou-se por projetar uma imagem alusiva à temática que ia ser explorada para que pudessem analisar e levar hipóteses acerca do que achavam que iria ser abordado. Após escutar as ideias das crianças, procedeu-se à audição da música “Anda comigo ver os aviões” - Os Azeitonas, com vista ao desenvolvimento da capacidade de recolha de informação de textos escutados, referente ao domínio da Oralidade. Adotou-se esta estratégia pois reconhece-se o recurso à música não só como forma de criar um ambiente prazeroso mas também como forma de auxílio na construção do conhecimento, no desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, concentração e interação (Bastos, 2016). Neste sentido, à medida que foram escutando a música as crianças tiveram de identificar e registar, no caderno diário, palavras de acordo com as orientações dadas, neste caso os tipos e meios de transporte que eram mencionados na música.

Posteriormente a esse registo e partilha das respostas, foi entregue a letra da música, em suporte de papel, a cada criança, sobre a qual dialogaram em grande grupo, possibilitando que expressassem as suas interpretações acerca da mesma. De seguida, escutaram de novo a música, agora com uma intencionalidade diferente e mais complexa, sendo que foi proposto que sublinhassem todos os verbos que reconhecessem na letra e posteriormente, os distinguíssem, com diferentes cores, quanto ao tempo: Presente, Pretérito Perfeito e Futuro. No entanto, apesar de terem sido mencionados estes termos para que as crianças se fossem familiarizando com os mesmos, foi-se explanando que correspondiam a ações ou estados que já decorreram, que estão a ocorrer ou que ainda irão ocorrer, uma vez que nesta atividade apenas se pretendia explorar a noção de verbo e não os tempos verbais, considerando que este último não é um conteúdo explicitamente abordado neste nível de escolaridade.

Após o intervalo da manhã, as crianças foram incentivadas a desenvolver uma atividade que se designou “A Mala da Imaginação”(cf. Anexo 11), que se iniciou com a elaboração de um mapa mental interativo através da ferramenta Coogole, em que as crianças, em grande grupo, sugeriram e debateram ideias em torno da temática “ A viagem de sonho...”, considerando algumas questões-chave: “para onde vamos?”, “Como vamos?”, “Com quem vamos?”, “O que levamos?”, entre outras. Ao longo do diálogo, foi possível reconhecer que as crianças, além de terem invocado conhecimentos derivados das suas experiências passadas (“Eu vou sempre de férias para o Algarve com os meus pais.”; “Podíamos ir de metro, eu conheço as linhas todas!”), recorreram também à imaginação (“Vamos às pirâmides do Egito”; “Vamos dar a volta ao mundo!”), tendo esta fusão culminado em sugestões bastante criativas.

Neste seguimento, importa referir que a escola não usufruía de quadros interativos, e por isso optou-se por solicitar a cooperação do par pedagógico para introduzir as ideias que as crianças iam sugerindo no computador, uma vez que era a primeira vez que as crianças contactavam com a ferramenta. No entanto, como será possível verificar ao longo do presente capítulo, em atividades subsequentes as crianças tiveram oportunidade para serem elas próprias a explorarem, gradualmente, as funcionalidades da ferramenta.

Salienta-se que a elaboração deste mapa foi proposto com o intuito de desenvolver com o grupo a capacidade de planificar uma produção textual, procedendo à “ativação de conteúdo” e “mobilização do conhecimento”, em que “o aluno utiliza o conhecimento de que dispõe sobre um tópico” uma vez que, num momento posterior puderam recorrer a estas ideias para redigir uma pequena narrativa, procedendo à fase de textualização, processo de transformação das ideias em linguagem visível (Barbeiro & Pereira, 2007).

Para conceberem as suas produções textuais, apresentou-se uma mala de viagem com os mais variados objetos (óculos de sol, gorro, mapa, lanterna, baú, entre outros), tendo de imediato despertado a curiosidade das crianças e desencadeado um diálogo acerca do que poderia existir dentro da mala,

encorajando assim a geração de ideias (Sternberg & Williams, 2003). Após analisarem os objetos que se encontram no seu interior, a turma foi organizada em pares, de forma a incentivar o trabalho cooperativo, e procedeu-se ao sorteio de dois desses objetos por cada par. Intentou-se assim, que os grupos criassem uma história tendo em consideração a temática “Viagem de Sonho”, podendo recorrer ao mapa mental como forma de auxílio, e que englobassem na mesma os objetos que lhes tinham sido atribuídos. Acerca desta atividade, é ainda revelante proferir que existiram grupos com objetos repetidos, tendo sido esta uma estratégia adotada para que no momento da apresentação das produções textuais que elaboraram se pudessem comparar as histórias, de forma a verificar a criatividade de cada grupo e as diferentes abordagens que surgiram com um mesmo objeto.

O desenvolvimento destas competências de escrita foi várias vezes impulsionado pela mestrada, no entanto tentou-se sempre utilizar estratégias novas de forma a não se tornar uma tarefa maçadora. Neste sentido, numa outra atividade, designada “Entre a sorte e a imaginação!” a turma foi, mais uma vez, organizada em pares, em que cada par teve de retirar uma carta de cada saquinho, sendo que existiam três saquinhos: um com personagens, outro com locais e outro com ações, sendo que todas as hipóteses estavam relacionadas com a temática dos seres vivos, que estava a ser abordada nessa semana. Com as cartas que lhes foram atribuídas, os grupos procederam à elaboração de um texto criativo, contudo foi introduzida uma nova condição, a história tinha de ser escrita em forma de diálogo. Apesar das crianças já terem contactado com o texto dramático, analisado previamente no manual escolar, demonstraram alguma dificuldade em compreender a dinâmica de escrita que se impunha. Perante este facto, tencionava-se que compreendessem que se pretendia que tivessem mais do uma personagem e que deveriam criar falas para que estas dialogassem e interagissem entre si.

Estabelecendo uma articulação com a área de Expressão Artísticas e Físico-Motoras, mais especificamente a componente de Educação e Expressão Dramática, cada grupo procedeu à dramatização das suas produções textuais.

Esta é uma área extremamente benéfica para o desenvolvimento da criança uma vez que a ajuda a conhecer-se a si e aos outros, desenvolve a imaginação e permite a exploração do corpo (Reis, 2005). Posteriormente, realizou-se a eleição da melhor dramatização pelos vários grupos, no entanto foi necessário estipular critérios de avaliação pois as crianças tinham tendência, sempre que se realizavam votações, em eleger os colegas com quem tinham mais afinidade. Deste modo definiu-se que teriam de discutir com o par tendo em consideração a criatividade da história e o desempenho na dramatização, possibilitando o desenvolvimento da expressão e comunicação, de competências de análise e reflexão, capacidade de tomada de decisões e consequentemente fomentando sentimentos de respeito e valorização (Vieira, 2009). A atividade culminou na atribuição de pontuação na ferramenta ClassDojo, sendo esta uma aplicação que a díade implementou com a turma de forma a gerir comportamentos, atitudes e a participação nas diversas atividades, tendo-se verificado um impacto bastante positivo neste sentido.

Nas várias planificações desenvolvidas ao longo da PES, procurou-se, com bastante frequência, realizar a articulação curricular com a área da Expressão Artísticas e Físico-Motoras, que até então era abordada de forma pouco regular, à exceção da componente de Educação e Expressão Plástica, que apesar de ser explorada não se verificava muito enriquecedora. Acredita-se, neste sentido, que esta área deve ser encarada como parte integrante da ação educativa deixando de ser vista unicamente como aprendizagem de técnicas, mas sim como uma oportunidade para a criança organizar, explorar e desenvolver as suas ações através de experiências e descobertas (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977)

Neste sentido, a mestranda e o seu par pedagógico desenvolveram várias atividades com este propósito, como por exemplo a atividade “Letra a letra escrevo primavera” (cf. Anexo 12), que além de integrar a Educação e Expressão Físico-Motora, estabeleceu uma articulação com a área curricular de português. Esta atividade realizou-se no espaço exterior da instituição,

onde foram dispostas, no chão, as letras do alfabeto e uma caixa com palavras no seu interior, sendo estas alusivas à primavera, uma vez que correspondia à temática desenvolvida ao longo do dia. Inicialmente as crianças representaram, individualmente, as letras do alfabeto corporalmente e de seguida, por grupos, selecionaram de forma aleatória uma palavra da caixa, considerando que cada elemento do grupo representava uma letra, procurando que os restantes grupos identificassem a palavra em causa.

Além desta atividade, procurando introduzir uma nova rotina na sala de aula, após a hora de almoço, uma vez que as crianças regressavam bastante agitadas. Deste modo a atividade seguinte foi realizada algumas vezes ao longo da prática e designou-se “Inspiro, movimento-me e expiro...” e consistia num momento em que as crianças se sentavam em círculo no chão ou se mantinham nos seus lugares afastados das mesas, realizando movimentos, gestos, batimentos, ritmos e sons, que vão sendo indicados através da repetição de forma a manter o silêncio, uma vez que estas indicações serão acompanhadas por músicas de fundo com sons da natureza. Além de uma estratégia para as crianças retomarem a concentração, desta forma as crianças começaram a sentir-se progressivamente mais à vontade para a realização de atividades tanto de Educação e Expressão Dramática como de Expressão e Educação musical, acreditando-se que “através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou por formas mais organizadas do movimento as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas” (DEB, 2004).

Ainda no seguimento da temática dos seres vivos abordada na área curricular de Estudo do Meio, da parte da tarde, realizou-se uma atividade que se denominou “ O que é um Herbário?”(cf. Anexo 13). Esta atividade desenvolveu-se tendo em consideração que esta área assenta em “pressupostos metodológicos de exploração ativa da realidade e de descoberta, o que aponta para um trabalho com os alunos em que estes se envolvam em processos de aprendizagem ativos” (Roldão, 2004, p. 31). Neste sentido, tal como o nome da atividade indica, foi fomentado um diálogo entre

as crianças de forma a compreender as concepções prévias que tinham acerca do assunto. Uma vez que poucas crianças tinham conhecimento do que era este objeto, elaborou-se uma breve pesquisa na internet, em grande grupo, acerca das características de um herbário e do que teriam de fazer sempre que encontrarmos uma nova folha, visualizando também imagens exemplares. Com efeito, foi solicitado a cada crianças que trouxesse no dia seguinte uma folha, para que pudessem iniciar a construção de um herbário da turma, devendo ainda tentar descobrir a espécie e apontar o local onde a tinham encontrado. Além disso, as crianças foram sensibilizadas para a proteção e cuidado com a natureza, referindo-se que não deviam arrancar as folhas das plantas, apenas deviam apanhar as que encontrassem no chão, explorando assim algumas competências integradas na área transversal de Educação para a Cidadania, considerando que esta área fundamental para a educação das crianças em fase de formação da sua personalidade, pretendendo-se contribuir para que se tornem cidadão responsáveis (Figueiredo, 1999).

No dia seguinte, as crianças apresentaram as suas folhas e dos dados que recolheram sobre as mesmas. De forma a enriquecer estas descobertas, realizou-se a atividade “Em busca de novas espécies!”, com o intuito de explorarem novos espaços e, conseqüentemente poderem encontrar espécies diferentes das que trouxeram. Esta atividade foi realizada no espaço exterior, considerando que os momentos no exterior eram bastante significativos e motivadores para as crianças, uma vez que, podiam interagir com o espaço físico de forma diferente e mais autónoma que no interior (Hohmann & Weikart, 2011), e a turma foi organizada em três grupos, tendo como intencionalidade que cada grupo fosse acompanhado por uma das mestrandas ou pela orientadora cooperante, recolhendo neste local folhas de espécies diferentes para posteriormente apresentarem à turma. No entanto, esta atividade não se desenvolveu tão positivamente quanto esperado pois foi necessário alterar a organização da turma, passando a ter apenas dois grupos o que provocou alguma desordem, apesar de se ter delineado um local

específico de modo a proporcionar liberdade às crianças para explorarem mas que, simultaneamente, possibilitasse o acompanhamento do adulto. Posteriormente, em grande grupo, iniciaram a construção do herbário começando pela organização e tratamento de dados relativos à forma, cor e textura agrupando as folhas por categorias. Passando de seguida para o processo de secagem das folhas, em que dispuseram as folhas em revistas, para depois de extraída a humidade pudessem ser colocadas num álbum.

Após este processo, em concílio com as crianças decidiu-se que sempre que alguma criança encontrasse uma folha diferente poderia trazer e enriquecer o herbário. Acredita-se, assim, que o facto de várias crianças terem realmente continuado a levar espécies diferentes que iam encontrando, constituiu uma evidência do envolvimento das crianças na atividade e conseqüentemente da aquisição dos conhecimentos inerentes à mesma.

No seguimento da atividade anteriormente analisada, foi solicitado às crianças que reservassem uma das folhas recolhidas para uma outra atividade. A designação desta atividade foi “Decalcando e colorindo a minha folha!” e envolve a área curricular de Expressões Artísticas e Físico- Motoras, na componente de Educação e Expressão Plástica, em que se reconhece que a “manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME, 2004, p.89) sendo que se pretende para esta atividade, em que utilizando diferentes cores e através da pressão no riscador, lápis de cor ou de cera, se transporte para uma folha de papel branca, a textura e a forma da folha. Durante esta atividade, promoveu-se a partilha entre as crianças, de forma a repetir o processo e obter diferentes resultados. No final, todos os trabalhos foram expostos na sala de aula.

Embora todas as semanas tenham sido integradas nas planificações diversas propostas envolvendo o trabalho colaborativo, a díade decidiu que seria pertinente dedicar um dia inteiro ao projeto, para que as crianças

refletissem diretamente sobre a temática. Deste modo, foram desenvolvidas várias atividades com o intuito de que as crianças identificassem e discutissem acerca das vantagens da cooperação, refletindo acerca das suas atitudes nestes momentos e sobre como poderão melhorar neste sentido.

Por conseguinte, no dia 3 de maio todas as atividades se centraram nesta objetiva sendo que, de forma a despoletar a análise crítica das crianças, começou-se por visualizar alguns vídeos, onde as próprias eram as protagonistas, registados em diferentes momentos (espaço exterior e sala de aula) ao longo da PES, sobre os quais tiveram de dialogar e refletir acerca da forma como agiram, como por exemplo, se estava a brincar de forma individual ou se estavam a desenvolver a atividade em conjunto, entre outros.

Posteriormente construíram um mapa conceptual interativo, recorrendo à aplicação Google, com as conceções prévias do que pensam ser interagir colaborativamente. Neste momento, verificou-se que apesar de as crianças terem dificuldade em trabalhar colaborativamente com os seus pares, estas possuíam conhecimentos conceptuais de como se deve agir nesses momentos, contudo não os aplicavam.

Ainda neste dia, desenvolveu-se uma outra atividade que se revelou bastante esclarecedora no que diz respeito à aplicação dos valores explorados durante a manhã (colaboração, escuta, partilha, entreaajuda, cooperação, apoio, entre outras). Esta atividade designou-se “A caça aos valores” (cf. Anexo 14) e consistiu na realização de uma caça ao tesouro no espaço exterior da instituição, em que a turma esteve organizada por grupos. Esta atividade teve diversos postos, sendo que as crianças tiveram de descobrir a localização dos mesmos através de QR Codes lidos com os telemóveis, ou seja, mais uma vez foram utilizadas as TIC, neste caso como forma de motivação e gestão da atividade. Em cada posto estavam cinco envelopes com os desafios a realizar e com os QR Codes que os levaram ao posto seguinte. A díade optou pelo recurso aos telemóveis acreditando que constituem uma ferramenta com grande potencial para ajudar a desenvolver competências, impulsionar metodologias capazes de preparar os alunos para uma atualização

permanente, desenvolver competências de flexibilidade, adaptação e dinamismo, apenas é preciso ter em atenção o modo como são utilizados. Embora o telemóvel seja proibido na maioria das escolas, e se desconfie da verdadeira utilidade dos mesmos na sala de aula, da experiência da mestrandia, resulta uma posição positiva o que a leva a acreditar nas potencialidades destas tecnologias em contexto educativo e na mais-valia da integração desta ferramenta como apoio à aprendizagem. (Moura, 2010)

Seguindo com a atividade, os grupos efetuaram ao mesmo tempo os desafios mas em postos diferentes, para isso foi necessário garantir os materiais dos diferentes desafios em todos os postos. A diáde optou por esta organização de forma a que fosse mais simples acompanhar o percurso dos vários grupos, pois se em cada posto estivessem a fazer atividades diferentes seria mais confuso para as crianças. Os desafios consistiram no desenho/pintura da mascote do grupo e atribuição de um nome; criação da mascote desenhada anteriormente com materiais reciclados; criação de um cenário, em papel de cenário, do meio envolvente da mascote e exploração do jogo “De vendas e pés atados”, em que metade das crianças do grupo estava de olhos vendados, outra metade teve de se manter imóvel, como se tivesse os pés atados. Desta forma, pretendeu-se que as crianças de olhos vendados chegassem às outras crianças e à mascote através de indicações sonoras. De todos os desafios, o jogo foi aquele onde as crianças tiveram mais dificuldade pois, o facto de não poderem recorrer à visão revelou-se desconfortável pois não se sentiam seguras, apesar de se pretender o contrário, uma vez que teriam de se focar na audição. Além disso, demonstraram ficar bastante confusos na identificação do som correspondente à sua equipa e dificuldade em abstrair-se dos sons externos ao jogo. Por fim, cada equipa realizou uma breve apresentação das mascotes aos restantes grupos, sendo que este momento revelou-se muito interessante pois as crianças demonstraram estar orgulhosas das produções que construíram em grupo. Como forma de autoavaliação do seu desempenho nas futuras atividades colaborativas, a turma procedeu à criação de novas

“competências” na aplicação interativa ClassDojo, sendo que deste processo surgiram concepções como: escutar os colegas, ajudar os outros, partilhar materiais, contribuir para o grupo, e respeitar a nossa vez. Assim, a atribuição ou débito de pontos, daí em diante, foi sempre debatida entre as crianças, sendo que o professor surge apenas como mediador, pressupondo que fossem capazes de se auto e hétero avaliarem, uma vez que esta é uma fase fulcral no processo de ensino aprendizagem, na qual os alunos tomam consciência do seu desempenho, atitudes e dificuldades e encontram caminhos para resolvê-los (Vasconcelos, 2014).

Até à data da atividade observada verificou-se algum progresso nas capacidades colaborativas e cooperativas das crianças (conceitos diferenciados no primeiro capítulo), contudo considera-se que estes hábitos devem ser adquiridos progressivamente e de forma regular e por isso a atividade dinamizada nesta aula também integrou bastantes interações em grupo.

Com efeito, a atividade desenvolvida denominou-se “A Visita ao zoo” (cf. Anexo 15) e surgiu no seguimento da abordagem da temática dos animais que se vinha a explorar ao longo da semana. A turma foi organizada em dois grupos, que adquiriram diferentes funções ao longo do dia, em que os elementos de um grupo eram os “visitantes” e os outros eram os “instrutores”, sendo que foi através das interações entre as crianças que resultou a aquisição de conhecimentos. A atividade consistiu na simulação de uma possível situação real, uma visita ao jardim zoológico e, por isso, envolveu um carácter mais lúdico e de jogo dramático devido à representação dos intervenientes da visita, sendo de evidenciar que a expressão dramática constituía um dos interesses do grupo. Os primeiros receberam um convite para ir ao zoo e tiveram de planear a sua viagem, onde foi abordado o conteúdo das horas e do dinheiro. Além disso foram convidados a apadrinhar um animal e por isso também elaboraram uma carta, que foi elaborada a pares. Pretendia-se relembrar a estrutura da carta e trabalhar a escrita criativa, uma vez que esta é uma tarefa onde as crianças demonstram

algumas dificuldades, contudo todos os pares conjugaram bastante bem as suas ideias tendo-se obtido resultados muito interessantes. Por sua vez, os instrutores tiveram de preparar a visita, começando por pesquisar em diversos livros informações sobre vários animais para depois escreverem pequenas frases sobre as várias zonas do zoológico que foram posteriormente apresentadas aos seus visitantes à medida que iam passando pelas várias zonas contudo, devido à agitação proveniente dos desafios, que gerou algum burburinho, “os visitantes” não prestaram a atenção devida a este momento.

Ao longo da atividade, os visitantes tiveram de efetuar pagamentos (autocarro, almoço, bilhete) e os instrutores ficaram responsáveis por dar o troco, realizando transações monetárias, sendo que cada visitante tinha um envelope, com diferentes moedas e notas e os “instrutores” tinham as suas caixas registadoras e tiveram de retribuir o troco e fornecer os bilhetes. De forma a que fosse realmente necessário “dar troco”, a mestrada retirou algumas moedas das carteiras das crianças para que não existisse a possibilidade de darem “o dinheiro certo”.

Fazendo aqui uma ponte com outra atividade, é de salientar que já se tinha abordado a temática do Dinheiro, inserida na área curricular de Matemática, com as crianças, recorrendo a objetos manipuláveis mas também através da exploração, em pequenos grupos, de um dos jogos pertencente à ferramenta AtrMini (cf. Anexo 16), sendo que esta se baseia num conjunto de jogos virtuais, gratuitos e disponíveis para computador ou tablet, dirigidos aos alunos do 1ºCEB, com o intuito de auxiliar na abordagem de conteúdos matemáticos de forma lúdica e interativa. Esta atividade refletiu-se bastante positiva em termos de trabalho cooperativo, pois as crianças de cada grupo estavam bastante envolvidas na atividade e compartilhando os materiais e entretendo-se na resolução dos problemas.

Retomando a atividade do zoo, os desafios ou questões, destinaram-se a todas as crianças e foram registados num placar, previamente exposto na sala de aula. Este constituiu um dos aspetos debatidos em reflexão pós-ação, pois compreendeu-se que esta estratégia deveria ter sido complementada com

outro tipo de registo, em que as crianças pudessem ir acompanhado as tarefas e não apenas escutando e levantando hipóteses, como sucedeu.

Aquando a iniciação da visita, o itinerário virtual do Zoológico da Maia esteve projetado e mostrou as zonas por onde os visitantes foram passando, mostrando o local e os animais a visitar naquela zona. Nestes momentos da atividade as crianças demonstraram bastante entusiasmo na visualização dos vários animais existentes no zoo.

O desafios centraram-se na área de estudo do meio, mais especificamente na temática dos animais, desenvolvendo pequenas tarefas de preenchimento de tabelas, desenho, adivinhação, entre outros, acerca de: os animais domésticos e não-domésticos, os grupos a que pertencem (mamíferos, répteis, aves, peixes e anfíbios), o revestimento, a locomoção e os meios onde vivem. Na última zona, as crianças visualizaram um vídeo promocional do zoo em que convidavam as pessoas a apadrinharem os animais e de seguida entregaram as cartas elaboradas na parte da manhã, lendo-as para a turma.

Por fim, realizaram um pequeno debate acerca da importância do apadrinhamento, referindo o papel do zoo na conservação das espécies, contudo devido ao tempo, não foi possível estender este debate durante o tempo previsto pois ainda havia uma última tarefa. De forma concluir, efetuou-se uma recolha de donativos por parte dos visitantes, ou seja, cada um doou uma moeda e no final foi contado para ser entregue à equipa do zoo de forma a poderem ajudar os seus novos afilhados. Além disso, foi entregue de um diploma de “Padrinho orgulhoso” a cada visitante por parte dos instrutores, que por sua vez receberam um diploma de “Cuidador de mérito”. Esta estratégia revelou-se bastante positiva pois as crianças demonstrar ficar orgulhosas do seu trabalho e merecedores do diploma.

Ao longo da atividade foram integradas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como forma de motivar as crianças, mas também como estratégia de gestão do grupo através de um mapa interativo do zoo e da aplicação ClassDojo, uma vez que estes recursos se refletem na motivação, desenvolvimento e capacidade de comunicação do aluno (Flores, 2011).

Contudo, em reflexão pós-ação, a tríade juntamente com a supervisora institucional considerou, além de outros aspetos supracitados, que talvez a aplicação tivesse sido utilizada de forma excessiva pois, inicialmente pensou-se que seria uma boa estratégia de seleção das crianças que participariam nos desafios, uma vez que ocorre de forma aleatória e as crianças demonstram bastante insatisfação quando não são eleitas, no entanto a repetição do processo tornou-se um pouco morosa e maçadora, atrasando o desenvolvimento de algumas tarefas.

Em termos de estratégias, optou-se por uma atividade com dinâmica diferente da aula observada anterior, mas que fosse igualmente motivadora e ao encontro dos gostos das crianças. Além disso, tentou-se organizar uma atividade que promovesse as interações de forma a estimular a cooperação entre as crianças e que possibilitasse a articulação de várias áreas curriculares de uma forma harmoniosa, envolvendo situações do dia-a-dia, sendo para isso pressuposto que se interliguem saberes de diferentes áreas de conhecimento, de forma sequencial, com vista a possibilitar às crianças a aquisição de um conhecimento global e o desenvolvimento de capacidades e competências de forma contínua e progressiva (Morgado & Tomaz, 2009). No que diz respeito aos recursos materiais, procurou-se englobar tanto os recursos manipuláveis como os recursos interativos, de forma a proporcionar uma experiência mais enriquecedora para as crianças.

Assim, considera-se que a atividade poderia ter-se desenvolvido de uma outra forma, sendo que, inicialmente, as crianças demonstraram estar interessadas e com vontade em participar, contudo, devido à extensão de tempo apenas exposição e partilha oral, as crianças começaram a dispersar gerando-se alguma agitação que nem sempre foi fácil de orientar. No entanto, constituiu uma experiência enriquecedora e bastante construtiva pois foi possível compreender e refletir sobre certas atitudes e estratégias adotadas e os pontos em que deve melhorar, principalmente no que concerne à postura mais assertiva em relação a algumas atitudes do grupo, tendo sido este o principal enfoque em que a mestrandia terá de procurar progredir.

Considerando que é através das reflexões que se consegue avaliar as práticas, acredita-se que estas constituem um fator preponderante tanto para a formação da mestranda como para os alunos, pois a avaliação é realizada aos dois níveis, incidindo tanto na ação do professor como no processo de aprendizagem das crianças. Assim sendo, crê-se que o momento da avaliação se revela fundamental para avaliar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, conhecendo as características dos processos e não apenas as dos resultados (Rosales, 1992).

Com efeito, relativamente aos resultados das ações desenvolvidas, importa salientar que as crianças, no condito geral e reforçando que seria necessário continuar a fomentar estas práticas, demonstraram a uma evolução durante o desenvolvimento deste projeto de intervenção e conseqüentemente, ao nível do trabalho colaborativo, permitindo que fossem encontradas soluções, enfrentados desafios, num processo de trabalho articulado, com vista à melhoria dos resultados (Roldão, 2006), Para além disso, importa salientar que quer o projeto, quer as atividades descritas, analisadas e refletidas anteriormente, procuraram espelhar a perspetiva da mestranda sobre a criança e o seu processo de ensino e de aprendizagem.

REFLEXÃO FINAL

A formação inicial surge como a primeira etapa para a construção e ampliação de conhecimentos e competências essenciais ao desempenho da profissão docente. Com efeito, a presente reflexão pretende evidenciar a evolução da mestrandia, a nível pessoal e profissional, ao longo deste percurso, destacando o seu progresso em termos de saberes teóricos e práticos inerentes à habilitação de um duplo perfil profissional docente (Jacinto, 2003).

Este percurso de aprendizagem e desenvolvimento, pautado pelas experiências decorridas na prática educativa supervisionada nas vertentes de Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB, foi encarado como uma oportunidade para contactar diretamente com a escola enquanto futura docente, tendo assim a possibilidade de observar, analisar, refletir, questionar e intervir em situações educativas, de forma gradual.

Apesar de ao longo deste relatório serem explicadas as notórias diferenças existentes entre a EPE e o 1.º CEB, foram também reconhecidas similitudes, permitindo desta forma compreender que estes níveis educativos se devem complementar numa perspetiva de aprendizagem sequencial e holística da criança.

Neste seguimento, esta formação permitiu também um melhor entendimento acerca da continuidade educativa, na medida em que o educador de infância, apesar da educação Pré-Escolar não ser obrigatória e não se reger por determinados conteúdos como o 1.º CEB, pode orientar as crianças no desenvolvimento de competências básicas. Posteriormente, no 1.º

CEB, o professor pode partir então desses conhecimentos prévios das crianças para explorar determinados conteúdos e tornar a aprendizagem mais significativa. Neste sentido, salienta-se o trabalho colaborativo que deve haver entre os professores do 1.º CEB e os educadores de infância. De acordo com a perspectiva de articulação curricular vertical, explanada no primeiro capítulo, pressupõem-se que o currículo adote um carácter sequencial, progressivo e interligado entre as diversas valências que constituem o percurso escolar, assumindo-se como facilitador da transição entre os níveis de educação (Serra C. M., 2004).

Ao longo da PES, uma vez que a prática nas duas valências se realizou na mesma instituição, foi possível perceber-se que a orientadora cooperante do 1ºCEB recebeu, aquando da transição de algumas crianças da turma para o 1ºano de escolaridade, algumas informações das educadoras de infância pertencentes à mesma instituição, contudo considera-se esta ligação insuficiente para que exista uma continuidade educativa.

Em conformidade, acredita-se que a construção de um perfil profissional duplo, qualificação que será adquirida no final deste ciclo de estudos, facilitará este vínculo, proporcionando benefícios para os vários intervenientes educativos: educadores de infância, professores do 1ºCEB e para as crianças.

Ao longo desta formação, foi-se adotando uma postura investigadora, crítica e reflexiva sobre a sua ação, no sentido de melhorar a prática educativa (Gonçalves, 2006). Deste modo, destaca-se a importância da metodologia de investigação-ação, analisada no segundo capítulo, considerada componente basilar nas duas valências, que se caracteriza pelo envolvimento ativo do investigador e pelas suas etapas: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Cada uma destas etapas foi mobilizada de forma contínua e sistemática, contribuindo para o desenvolvimento de competências importantes para uma intervenção eficaz e crescimento profissional.

A observação é uma etapa imprescindível de recolha de informações pertinentes, tendo como intuito a construção de uma conduta pedagógica

adequada às características das crianças. Deste modo, a mestranda acredita que progrediu gradualmente no modo como estabeleceu uma relação entre os factos observados e as ações futuras, com vista a melhorar a sua prática. Para isso, o diário de formação e as grelhas de observação tornaram-se extremamente úteis, não só para refletir sobre a ação desenvolvida, mas também para a planificação de ações educativas posteriores realizadas com base nas especificidades, interesses, dificuldades e necessidades das crianças (Parente, 2002).

No que concerne à planificação, considera-se que esta foi uma das etapas em que se evoluiu mais significativamente pois, procurou-se desenvolver capacidades de previsão, estruturação e organização da sua prática, estabelecendo objetivos de aprendizagem, seguindo os documentos orientadores. Além disso, à medida que se foi conhecendo melhor as crianças e os seus interesses e necessidades foi-se planificando atividades mais adequadas e utilizando estratégias mais lúdicas, criativas e adaptadas ao contexto. No 1.º CEB, inicialmente e por desconhecer o ritmo de trabalho dos alunos, reconhece ter preparado aulas com demasiadas atividades, o que levou por vezes à necessidade de adaptação da planificação, encarando-a como um instrumento flexível e adaptando-o às circunstâncias do momento (Zabalza M. Á., 2003)

Relativamente à ação nos dois contextos educativos, a mestranda procurou desafiar-se nas abordagens desenvolvidas, alargar as suas competências, aprender a gerir o grupo, o tempo e promover o trabalho colaborativo. Em ambos os contextos da PES criaram-se ambientes estimulantes e intentou-se desenvolver climas de afetividade, com vista no desenvolvimento das atividades de forma integrada, privilegiando a ligação dos conteúdos a desenvolver com as vivências das crianças (Maslow, 1943). Tendo isto em consideração, as crianças foram correspondendo com entusiasmo e empenho aos desafios que lhes foram sendo colocados, tendo surgido momentos bastante enriquecedores.

Por outro lado, quando a mestrada percebia que alguma atividade não estava a ser suficientemente motivadora procurou readaptá-la ou encurtá-la, caso fosse necessário. Contudo, a formanda considera que algumas práticas desenvolvidas por si, pelo seu par pedagógico e orientadoras cooperantes poderiam ter sido diferentes, sendo que os diálogos reflexivos sistemáticos possibilitaram a consciencialização de aspetos positivos e negativos, que lhe permitiram ter consciência do impacto dos momentos de aprendizagem por si despoletados, da forma como a sua prática foi benéfica ou não para as crianças e ainda como podia ser melhorada.

Para além disto, 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. O facto de se perceber o quão importante é trabalhar em conjunto, consolidar e trocar opiniões, destaca-se ainda a articulação, não só entre a díade, mas sim entre os diversos pares pedagógicos presentes nas instituições de ensino, que proporcionou uma sintonia de saberes tornando esta formação mais enriquecedora.

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 da mesma. Com efeito, a PES possibilitou o desenvolvimento de estratégias diversificadas, lúdicas e promotoras de várias competências essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças, como por exemplo: a autonomia, espírito crítico, partilha, escuta ativa, trabalho colaborativo/cooperativo, 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- construção do seu conhecimento.

Assim, enfatiza-se a importância da experiência prática para o processo de formação inicial, bem como a consciência de que este é um processo que não termina com o relatório de estágio. 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.

Em síntese, conclui-se este relatório de estágio com um sentimento de orgulho por ter terminado o ciclo de estudos e por ter, agora, a oportunidade de enveredar por um trajeto profissional que assume a responsabilidade da formação básica das crianças, etapa que contribuirá para o seu futuro enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professoras: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos -Relatório de Estudo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. (. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Araújo, P., & Yoshida, S. (2009). Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade. Obtido de Revista Educação e Linguagem: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7.ª edição)*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, J. C. (2016). *A música como recurso didático em aulas de Português e Latim (Dissertação de Mestrado)*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research. An introduction*. Longman: Nova Iorque.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* 355-380 - *Repositório da Universidade do Minho*.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba* n.31, 213-230.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas de Expressão Artística e Físico- Motora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos Professores*. Editorial Presença: Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma estratégia de Formação de Professores (4.ªed.)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente- Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernades, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela, A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontanel-Brassart, S., & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, F. (2006). *Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores- Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica- Ministério da Educação.
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação, Porto Alegre v.31, n.1*, 21-29.
- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 191-208.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 67-73.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. (. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychology Review*, 370-396.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Moreira, M. A. (2010). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Cuiabá: Instituto de Física da Universidade Federal do Mato Grosso.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e sucesso educativo: Uma parceria de Investigação. *Actas do XVII Colóquio AFIRSE: A escola e o mundo do trabalho*. Lisboa: AFIRSE.
- Moura, A. M. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo em Contexto Educativo (Dissertação de Doutoramento)*. Braga: Universidade do Minho.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa - 4ª Edição. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua contextualização do Modelo High/Scope. In L. D. J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. p.51-74). Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 81-93.

- Oliveira, Z. M. (2002). *Educação Infantil - fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de Formação, Prática e. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na formação de Professores I: Da sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada- Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolviemnto Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Sete Caminhos.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério do Educação.
- Roldão, M. (jan/abril de 2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de Educação N.34*, pp. 94-103.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M (2006). Trabalho Colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis*, p. 22-23. Acedido a 09 de junho de 2017. disponível em <<http://www.oei.es/pdfs/NOESIS66.pdf>>
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Articulaçãp na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. *Auscultação a alunos e professores*. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 103-115.

- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., & Moreirinha, O. e. (2010). *Avaliar para Aprender- Relatos de experiências de sala de aula do Pré-escolar ao ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, R. V., Veríssimo, M., & Santos, A. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 109-118.
- Soler, R. (2002). *Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Spodeck, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sternberg, R., & Williams, W. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: ASA Editores.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação* (Online), 4 (11), 162-187. Obtido de <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, A. (2009). Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no Ensino Básico*. Lisboa: Edições ASA.

- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA Editores.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série* – A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série* – A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.

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

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º*

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República, 1.ª série* – N.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014 – I Série*. Lisboa : Ministério da Educação e Ciência. Habilitações, Mestrados, Doutoramentos, Pós-Graduações.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República n.º 129/2016 – 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República, I série* – N.º 240. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Determinação da introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina

obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – I Série.*

Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – I série.*

Assembleia da República. Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série –A.*

Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior que aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. *Diário da República n.º*

206/2008 – II Série - Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. *Diário da República, II*

série — N.º 118 — 19 de junho de 2015- Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Ribeiro, D. (2016/17). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa

Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico-
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do
Porto.

Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2013/2017). Projeto Educativo.

Matosinhos

Gouveia, M. (2016/17). Plano de Atividades de Grupo. Matosinhos

Machado, A. (2016/17). Projeto de Atividades de Turma. Matosinhos

NM