

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta fase do meu percurso académico, um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, gostaria de realçar o meu apreço e agradecer a todos quantos de diferentes formas me apoiaram na sua concretização.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro pela partilha dos seus conhecimentos e pela preocupação com o desenvolvimento profissional de cada um dos seus alunos.

Ao Professor Carlos Jorge Correia pela sua preocupação e dedicação demonstrada aquando das solicitações por parte da formanda, ou fora das mesmas.

À Professora Doutora Paula Flores pela sua capacidade de apoiar e desafiar os alunos, sua total disponibilidade e acompanhamento.

À Educadora Esmeralda Alvelos e à Professora Ana Cristina Quintas por terem aceitado o desafio de nos receber e acompanhar neste longo processo e de terem transmitido todos os seus saberes e práticas ao longo da nossa intervenção educativa, ajudando-nos a crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Às assistentes técnicas Aurora Moreira e Sónia Sousa, na valência da Educação Pré-Escolar, que sempre nos receberam de braços abertos e disponíveis para nos ajudarem ao longo do nosso percurso.

A todas crianças da sala da atividade onde decorreu a prática pedagógica supervisionada e aos alunos do 1.º F por nos terem recebido e proporcionado momentos de aprendizagem significativos.

Aos contextos de estágio onde decorreu a prática pedagógica supervisionada e às suas equipas por terem sido incansáveis com a preocupação e cooperação durante este processo formativo.

Aos meus pais, a minha base de apoio, segurança e conforto, que me incentivaram e apoiaram incondicionalmente para atingir um dos meus objetivos de vida.

À minha irmã Anabela por estar presente, me apoiar e me encorajar em todos os momentos.

Aos meus avós por todo o carinho, apoio e por me terem transmitido os valores humanos que se refletem na pessoa sou hoje.

Ao meu marido por estar comigo em todos os momentos bons e maus ao longo deste percurso, por nunca ter desistido de mim, por me ter encorajado a seguir o meu caminho, a lutar pelos meus sonhos e por demonstrar todos os dias o amor que sente por mim.

As minhas amigas, em especial à Márcia Alexandra Silva, à Viviana Marques, à Joana Brito e à Ana Quelhas, pela força, amizade e todos os momentos de encorajamento ao longo destes anos.

À Vânia, minha companheira de estágio, pela disponibilidade e apoio demonstrado nos momentos de dificuldade e em toda a prática efetuada.

Às minhas colegas e amigas de curso Ana Rita Silva, Ana Lídia Vale, Sara Gouveia, Taciana Passos, Tânia Soares e Sofia Cruz, por nunca me deixarem desanimar, alegrando-me nos momentos mais complicados, partilhando momentos únicos.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as práticas educativas desenvolvidas nos dois contextos de estágio. Este documento perspetiva o quadro teórico-conceitual no qual se desenvolveram os estágios, traça os contextos de estágios e destaca crítica e refletidamente atividades desenvolvidas em ambos os contextos, assim como fundamenta decisões da prática educativa, pelo que espelha todo o processo formativo promotor de um desenvolvimento pessoal e profissional.

De relevar a metodologia de investigação-ação que sustentou o processo de intervenção real e contribui para a melhoria crescente da prática pedagógica pela observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Deste modo, determinou um conhecimento profissional, imperioso para um profissional da educação, na esteira da proximidade real, de uma ação mais profícua, envolvente num processo reflexivo e colaborador que estimulou o paradigma socioconstrutivista. Note-se que nas práticas desenvolvidas o processo de observação foi uma ferramenta essencial para a planificação de intervenções situadas no tempo, no espaço, nas características do grupo, com vista ao desenvolvimento integral das crianças, tendo em linha de conta a promoção de um ambiente pedagógico e didaticamente diferenciado e significativo. Este aspeto foi crucial para a construção de uma prática sustentada, contextualizada e significativa. O recurso a diversas estratégias, a possibilidade de intervenção na escola e contactar com a comunidade educativa, a reflexão com o par pedagógico e a professora cooperante, permitiram a construção de um perfil docente de relação, proactivo, criativo e empreendedor.

Palavras-Chave: Formação docente; Investigação-Ação; Articulação Curricular; Educação.

ABSTRACT

This professional qualification report was prepared under the Master in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of basic education, based on educational practices developed in stage two contexts. This document perspective the theoretical and conceptual framework in which developed stages, traces the contexts of stages and highlights critical and reflectively activities in both contexts, as well as based decisions of educational practice, which mirrors the entire training process promoter of a personal and professional development.

To reveal the methodology of action research that supported the actual intervention process and contribute to the growing improvement of pedagogical practice by observation, planning, action, evaluation and reflection. Thus, he determined professional knowledge imperative for a professional education in the stela of real proximity, an action more fruitful, engaging in a reflective process and collaborator who encouraged the social constructivist paradigm. Note that the practices developed the observation process was an essential tool for planning situated interventions in time, in space, the group's characteristics, with a view to the full development of children, taking into account the promotion of an environment pedagogical and didactically differentiated and meaningful. This aspect was crucial for the construction of a sustained and significant practical contextualized. The use of various strategies, the possibility of intervention in school and contact with the educational community, the reflection with the pedagogical pair and cooperating teacher, allowed the construction of a teaching profile relationship, proactive, creative and enterprising.

Keywords: Teacher training; Research-Action; Curriculum joint; Education.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Índice	VII
Lista de abreviações	IX
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1. Educação Pré-Escolar	10
1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2. Caracterização dos contextos de estágio e metodologias de investigação	29
2.1. Caracterização do contexto de estágio no pré-escolar	29
2.2. Caracterização do contexto de estágio no 1.º ciclo do ensino básico	36
2.3. Metodologias de investigação	42
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51
3.1. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos na educação pré-escolar	53
3.2. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos no 1.º ciclo do ensino básico	65
Metarreflexão	83
Bibliografia	87
Documentos Legal e outros documentos	94

LISTA DE ABREVIACOES

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

UC – Unidade Curricular

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

TEIP3 - Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

FUC – Ficha da Unidade Curricular

MEM – Movimento da Escola Moderna

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), integrado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, com o objetivo de traçar o processo formativo da formanda na valência do EPE e 1.º CEB. Assim, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a respetiva unidade curricular (UC) deve assumir “um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente”, ou seja, a capacidade de mobilizar e articular saberes pedagógicos, didáticos, científicos, culturais e de investigação ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas; a capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática; a capacidade de planificar e avaliar a ação educativa; a capacidade de compreender o papel do educador/professor na era do conhecimento, do digital e do global face a uma geração multimédia; o recurso e desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; a análise do contexto de estágio com e finalidade de implementar projetos de intervenção pedagógica, tanto na EPE, como no 1.º CEB, em articulação com as variáveis situacionais específicas dos contextos de prática profissional e o desenvolvimento de práticas sustentadas em princípios deontológicos e éticos da ação docente.

Dadas as mudanças ocorridas na sociedade o professor atual precisa de investigar para adaptar as suas práticas aos interesses sociais. Neste sentido a opção pela investigação-ação envolve a mudança e a compreensão da mesma pela investigação e reflexão, suporta o saber-fazer, ser e estar docente através da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Estas etapas permitiram a formanda a adequação das suas ações ao contexto de ensino e a cada criança em particular (Martins, 2011). Assim, o referido mestrado promoveu a construção do saber profissional docente em ambas as valências, estipulando

um profissional investigador e reflexivo da sua prática (metodologia de investigação-ação).

Neste processo de construção da prática educativa selecionaram-se diversos instrumentos de recolha de dados (grelha de observação, guião de observação, registo fotográfico, diário de formação, entrevista, entre outros) e de reflexão (narrativas individuais, narrativas colaborativas, portefólio, entre outros instrumentos), todos estes instrumentos possibilitaram a compreensão e o melhoramento das intervenções da futura profissional de educação. Com recursos a estes instrumentos a formanda procurou a realização de atividades que permitissem uma participação ativa da criança na construção do seu conhecimento baseando-se numa visão construtivista (Oliveira-Formosinho, 2009). É neste sentido que o estágio profissionalizante foi um momento imprescindível de formação e de desenvolvimento de competências e atitudes em contexto real.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos que se complementam entre si e que clarificam o percurso formativo da formanda. Relativamente ao primeiro capítulo, denominado por Enquadramento Teórico Legal, são explanados os referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática desenvolvida pela formanda. O segundo capítulo, intitulado por Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação-ação, apresenta uma caracterização geral das instituições onde a formanda desenvolveu seu estágio, bem como do contexto onde se inseriam as instituições, o grupo e a turma onde a formanda realizou a sua intervenção. É ainda, neste capítulo, que se encontra explanado a metodologia de investigação-ação que sustenta o desenvolvimento de competências de investigação que levem a construção da competência do professor investigador. No terceiro capítulo são descritas e analisadas crítica e refletidamente algumas das atividades desenvolvidas na prática educativa, fundamentadas com base em pressupostos teóricos e legais referidos no capítulo I do presente relatório. Por último, a metarreflexão integra um olhar global do contributo da prática pedagógica supervisionada para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB com base no perfil geral e específico de desempenho. No que se refere aos anexos, estes foram criados para ilustrar as práticas descritas no presente relatório tornando-as mais claras para o leitor.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos e legais que sustentaram a intervenção pedagógica desenvolvida pela formanda durante o estágio profissional. Deste modo, constituíram um pilar importantíssimo na sua intervenção, sustentando a sua ação nas práticas executadas, contribuindo fortemente para a construção profissional da futura docente. Salienta-se também o cuidado na articulação entre a teoria e a prática, na medida em que esta correlação é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar, como refere Pinho (2009). A par desta articulação entre a teoria e a prática, a formanda sustentou a sua ação nas OCEPE e nos Programas e Metas de Aprendizagem do 1.º CEB, enquanto instrumentos de orientação e reflexão nas suas intervenções educativas.

Assim, a formanda desenvolveu a temática da escola atual, o conceito de educação, o construtivismo e o socioconstrutivismo, a importância da metodologia de projeto que se encontra inteiramente relacionados com os métodos cooperativos e por último a articulação de saberes como focos comuns nos dois níveis educativos, relevando dimensões como os modelos curriculares, a gestão curricular e o processo de avaliação no que se refere à EPE, sendo que no 1.º CEB as dimensões focadas foram o processo de avaliação, a gestão e organização do currículo e as teorias de aprendizagem.

Ao longo do tempo a sociedade passa por um conjunto de alterações quer ao nível cultural, social, político e económico que são refletidas na escola, alterando deste modo, o processo educativo, como também os seus fins e objetivos a serem alcançados. Neste sentido, cabe à escola a adequação às alterações que a sociedade vai sofrendo, de modo, a conhecer e compreender a sociedade atual (Paim & Nodari, 2012).

Atualmente, e de acordo com as alterações sofridas ao longo dos tempos, verifica-se que a escola não se encontra preparada para as novas gerações, uma vez que é importante e necessário incutir nos cidadãos a capacidade de efetuar reflexões sobre acontecimentos que vão ocorrendo na sociedade, com a

finalidade desenvolver habilidades de pensamento, que a sociedade nos tempos atuais necessita (Rodrigues, 2015; Paim & Nodari, 2012). Assim, e de acordo com Rodrigues (2015) é necessário que ocorra uma reforma ao nível da educação, com o objetivo de desenvolver no ser humano a capacidade e habilidade de pensar de forma reflexiva e consciente face à tomada de decisões, possibilitando à criança uma união e articulação entre o pensamento criativo e o pensamento crítico (Rodrigues, 2015).

Neste seguimento, e como corroboram Paim & Nodari (2012), existem algumas questões essenciais a serem refletidas, são elas: de acordo com as alterações sofridas ao longo do tempo, qual é o papel da escola?; a escola encontra-se preparada para formar cidadãos que consigam estar preparados para a evolução da sociedade? e o contexto educativo dá ao aluno a capacidade de compreender as transformações da sociedade atual?. A educação apresenta assim um papel crucial na formação dos indivíduos, na medida em que esta é vista como um meio indispensável à elaboração e construção da sociedade. É por meio da educação que os alunos são estimulados a pensar e se consciencializa à tomada de decisões, se facilita o acesso à cultura e se reduz a exclusão, sendo deste modo, um bom meio de investimento social (Idem).

Constata-se que nos tempos atuais as escolas ainda recorrem à reprodução de conteúdos que não são articulados com a realidade, desenvolvendo-se assim um “paradigma padrão”. O “paradigma padrão”, defendido por Aranha (1997) citado por Rodrigues (2015), baseia-se na transmissão de conteúdos de indivíduos que apresentam conhecimento para indivíduos que não têm essa informação. Concomitantemente a inexistência de uma articulação entre as unidades curriculares que à partida também não são coincidentes, ou seja, encontra-se compartimentadas, não permitem uma articulação com a realidade. Assim o professor é visto como um ser transmissor de conhecimento e os alunos são encarrados como meros recetores de informação (Rodrigues, 2015). Como corrobora Paulo Freire (1987), esta instrução baseia na denominada “Educação Bancária”, este modelo de educação pressupõe a inexistência de conhecimento por parte do aluno, sendo o professor encarado como o detentor de todo o saber. Assim a educação tem por finalidade formar cidadãos acomodados, que não questionam e submetidos ao poder regente (Idem).

É necessário repensar na educação atual de modo a existir uma transformação do paradigma padrão para o paradigma reflexivo, que de acordo com Lipman (2001), citado por Rodrigues (2015), se baseia na aquisição e construção do conhecimento com base na participação ativa em todo esse processo, tendo o professor o papel de orientador e responsável pela estimulação da compreensão. É ainda essencial que exista uma articulação entre todas as disciplinas com base na filosofia e que o conhecimento nunca se baseia unicamente na aquisição de informações, mas sim na percepção das relações estabelecidas nos temas abordados. Assim, torna-se fundamental a existência de uma reforma curricular que potencialize a união das disciplinas, sendo que a filosofia deve ser encarada pelos profissionais de educação como uma unidade curricular de auxílio as restantes, desenvolvendo a educação reflexiva, criativa e crítica, ou seja, que ajuda os alunos a adquirirem habilidades de pensar e capacidade de interrelacionar os conteúdos de cada disciplina à realidade social vivida pelos mesmos (Idem).

A educação escolar atualmente, para além de se preocupar com o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais ao ser humano, também deve desencadear o desenvolvimento das condutas humanas. Assim, de acordo com Gómez (2001), citado por Paim & Nodari (2012), a principal função da escola visa às futuras gerações, para além dos processos de socialização, a possibilidade de serem cidadãos que questionem os conteúdos, de serem capazes de elaborarem alternativas e de tomar decisões de forma autónoma, no que diz respeito às constantes transformações culturais e sociais (Paim & Nodari, 2012).

Para que ocorra a formação de indivíduos conscientes, autónomos, solidários e informados é necessário que a instituição de ensino seja encarada como um espaço onde se valoriza as experiências trazidas pelas culturas existentes, com a finalidade de construir uma inter-relação entre todas por meio da reflexão, da socialização e na relação de valores indispensáveis à formação do ser humano. A par do que já foi mencionado, a mesma deve oferecer situações de aprendizagem que possibilitam ao aluno pensar, refletir e usufruir sobre o conhecimento, uma vez que, as novas configurações exigem uma rápida adaptação do aluno às mudanças (Idem). Assim e de acordo com Edgar Morin, todo o conhecimento se baseia na reconstrução e tradução, e desta forma, não deve ser separado do mundo que os educandos conhecem (Rodrigues, 2015).

O processo educativo escolar, de acordo com as alterações que se têm averiguado, deve procurar o desenvolvimento de um currículo que se baseie nas mudanças e que seja adequado aos novos conceitos, novas diretrizes e novos pressupostos, estabelecendo um novo formato de ensino com novas metodologias. É neste sentido, que a escola deve fortalecer o projeto educativo interrelacionando-o com o contexto social onde se encontra inserida, como também com as suas características (Paim & Nodari, 2012).

Para que a escola consiga responder de forma eficaz a todos os desafios colocado pela sociedade atual, é facultado a cada agrupamento de escola, por lei e pela administração, a sua própria autonomia, no que se refere à tomada de decisões face à organização pedagógica, à organização curricular, à gestão dos recursos humanos e sociais e à gestão estratégica, administrativa, financeira e patrimonial. Assim, é de extrema importância que cada agrupamento de escolas adapte o currículo de acordo com as transformações que a sociedade vai sofrendo e se adapte às mesmas, elaborando paralelamente um projeto educativo capaz de ir ao encontro das necessidades e dos interesses da sociedade (Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo n.º 8). Concomitantemente existem outros instrumentos que permitem o desenvolvimento da autonomia nos agrupamentos de escolas, são eles: os planos anuais e plurianuais de atividades, o orçamento e o regulamento interno (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo n.º 9).

O projeto educativo é um instrumento concebido e estruturado pelos órgãos de gestão e administração da escola, este documento explicita os valores, os princípios, as estratégias e as metas para o qual o agrupamento de escolas se propõe. Este visa o estabelecimento de metas de cariz pedagógico através de planos anuais de atividades e de regulamentos internos que afirmam a instituição escolar (Idem). Segundo Formosinho o projeto educativo é um documento que determina a autonomia da escola, implica a participação da comunidade educativa considerando-se um instrumento organizacional que está na base da “expressão da vontade coletiva da escola-comunidade educativa” (Costa, 2003, p.29). Este documento deve explicar a organização do ambiente educativo, com base em princípios de coerência e com uma intencionalidade clara sobre o modo de ensino (Carvalho & Diogo, 2001).

A construção do projeto educativo é da responsabilidade do conselho pedagógico, do diretor executivo e do conselho da escola. O conselho pedagógico elabora uma proposta do projeto; o diretor executivo encaminha esta proposta

ao conselho da escola e este por sua vez tem a competência de o aprovar (Costa, 2003, p.69). Tal como comprova o decreto-lei 43/1989, “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e à solicitação e apoios da comunidade em que se insere” (Decreto-Lei n.º 43/1989).

No que se refere aos planos anuais e plurianuais, estes são documentos que definem no que se refere ao projeto educativo, os objetivos, a organização e a programação das atividades, como também a identificação dos recursos necessários à implementação de um projeto educativo. O orçamento, por sua vez, é um documento que explicita as despesas e as receitas adquiridas pelo agrupamento de escolas. Por último, o regulamento interno é o documento que define e rege o funcionamento do agrupamento de escolas, nomeadamente os órgãos de administração e gestão, os serviços técnico-pedagógicos, técnicos e administrativos (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo n.º 9).

Concomitantemente, em contexto de escola ou em contexto de turma, existe o projeto curricular, respetivamente projeto curricular de escola e projeto de turma. Este deve ter em conta os documentos que orientam o funcionamento da instituição, tendo como objetivo primordial a implementação de medidas específicas que refletem as necessidades e interesses vivenciados nos contextos educativos. Se por um lado, o projeto educativo de escola é de carácter programática, o projeto curricular de escola ou de turma apresenta-se como um instrumento de natureza curricular (Formosinho & Machado, 2014). Neste seguimento e segundo Alonso (2002, p.70), o projeto curricular orienta “a prática curricular numa perspectiva de projecto pressupõe uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo activamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, o que requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência”. Segunda a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, o projeto curricular de grupo deve ser concebido e gerido pelo profissional de educação de acordo com as orientações do Conselho de Docentes e do Conselho Pedagógico, sendo que este documento pode ser encarado numa perspectiva de escola de sucesso para todos, através da análise e reconstrução adaptada do currículo nacional, de acordo com as características do contexto onde se realiza (Leite, 2000).

A opção pelo trabalho em projetos conduz o aluno no desenvolvimento das aprendizagens, através de um processo construtivo, em que este é um dos construtores dessa aprendizagem. É neste sentido, que as teorias, nomeadamente a teoria de Piaget (Construtivismo) e a teoria de Vygotsky (Socioconstrutivismo) ganham maior ênfase, na medida em que estas afirmam que o conhecimento provém do ambiente natural em interação com o ambiente social, ou seja, cada ser humano constrói a sua aprendizagem num mecanismo de dentro para fora em interação com as experiências vivenciadas. Assim, e de acordo com Piaget, no que se refere ao construtivismo, o conhecimento é contruído por meio das estruturas inatas existentes no ser humano em interação com experiências desenvolvidas, ou seja, “as operações e as estruturas do pensamento constroem-se com base nas acções da criança sobre o mundo” (Pessanha et al, 2010, p.19), isto é, o comportamento humano não é inato, este é construído através das interações do individuo com o mundo, na experimentação com o objeto de conhecimento e na reflexão sobre a ação. Esta construção de conhecimento deriva de um sistema de “auto-regulação” que permite o estabelecimento do equilíbrio entre os processos de assimilação e de acomodação, sendo que um processo não existe sem o outro. A assimilação é um processo que permite o reconhecimento das informações provenientes do meio, sendo estas determinadas pelas estruturas mentais. Estas últimas, por sua vez, vão modificar-se através do contato com os objetos do meio (físicos e sociais) ocorrendo, deste modo, o processo de acomodação dos novos conhecimentos nas estruturas anteriores (Piaget, 1994).

A par desta teoria surge a teoria socioconstrutivista, defendida por Vygostsky, esta incorpora as relações socioculturais no processo de aquisição de conhecimentos, uma vez que D’Ávila (2006, p.97) afirma que “todo o conhecimento humano (...) [provém] das relações do sujeito com seu meio sociocultural: (...) [na medida em que] o aluno traz para a sala de aula [um conjunto] riquíssimo de conteúdos a serem explorados no ambiente escolar e relacionados ao saber sistematizado”. Em ambas as epistemologias, construtivismo e socioconstrutivismo, a cooperação social é fundamental, na medida em que, a constante busca de equilíbrio entre os diferentes pontos de vista dos participantes, conduzem à reordenação do pensamento lógico e do conhecimento. Importa realçar que este aspeto é ainda mais acentuado na teoria do socioconstrutivismo, pois esta defende que o conhecimento humano

prospera das relações entre o sujeito e o meio social (D'Ávila, 2006). Ainda segundo a mesma teoria deve-se fomentar uma aprendizagem construtivista e significativa, na medida em que, cada indivíduo construa a sua própria aprendizagem de dentro para fora. É por meio do ensino construtivista que o indivíduo participa ativamente na sua aprendizagem, através da experimentação, do trabalho em equipa, da pesquisa, entre outros aspetos. Para além disto, uma aprendizagem significativa exige, não só a interlocução e a experimentação, mas também a utilização das estruturas mentais e o movimento pelo espaço (Andrade, 1995).

Segundo o autor Rogers (1978, p.258, citado por Morato & Schmidt, 2007, p.128), a aprendizagem significativa é “uma aprendizagem que é mais que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação [no indivíduo] (...). É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência”, sendo deste modo um conhecimento permanente e aprofundada.

É neste sentido que a implementação de projetos na prática educativa é um elemento essencial aquando da ação do docente, uma vez que, dá a possibilidade ao aluno de aprender no “processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (Prado, 2001, p.2), ou seja, o aluno adquire o conhecimento através do aprender-fazendo.

Neste contexto, os projetos revelam-se como oportunidades privilegiadas para o professor dar resposta às necessidades e preferências dos alunos, proporcionando uma valorização de todas as contribuições. Cabe ao docente a responsabilidade de conceber um plano que envolva previamente uma reflexão sobre a realidade educativa, apresentando-se esta como uma dinâmica de trabalho extremamente importante para o processo de aprendizagem dos alunos, pois permite tomar consciencialização face ao futuro (Costa, 2003).

A metodologia de projeto envolve um conjunto de etapas de forma sequencial, sendo que em cada uma delas se implementam estratégias que permitem a abordagem dos problemas encontrados ou a análise de um determinado tema: a formulação e identificação do problema ou do tema; a produção e pesquisa e por último a apresentação, globalização e avaliação final do projeto (Leite, Malpique & Santos, 1989). Esta metodologia, de acordo com

Leite, Malpique e Santos (1989), quando é assumida em grupo, implica a participação de todos os elementos, na recolha de informação, no tempo de intervenção e de planificação, com o intuito de ultrapassar os problemas encontrados. Para além disso, envolve momentos de negociação face à tomada de uma decisão, tal como refere Bruner (1986, citado por Rocha et al, 2011). De relevar também os métodos cooperativos que estimulam a interação entre os alunos, de modo, a aprenderem a cooperar, a negociar e a refletir sobre o que é certo ou errado, sendo estes objetivos fundamentais na educação para a cidadania democrática (Idem; Díaz-Aguado, 2000).

O trabalho cooperativo e colaborativo desenvolvido em metodologia de projeto proporciona a oportunidade de ativar a construção de conhecimentos. Acresce que os seus benefícios visam o desenvolvimento holístico da criança, pois as relações interdependentes, onde a cooperação é realçada, eleva a motivação que estimula a concretização da tarefa e desenvolve a comunicação, promovendo, de forma massiva, a criação de ideias, além de permitir o estabelecimento de relações de amizade entre todos os elementos que constituem o grupo. Assim, este tipo de trabalho implica uma mudança no tipo de interação do professor com os alunos, uma vez que, o controlo efetuado pelo professor na realização das tarefas e das atividades deixa de estar centrado unicamente nele e passa a ser partilha por todos (Díaz-Aguado, 2000).

Neste sentido e como corrobora Arends (1995, p.372) o trabalho cooperativo e colaborativo permite “criar oportunidades aos alunos com heranças culturais e condições diferentes (...) de trabalharem de forma interdependentes em tarefas comuns”. A aprendizagem cooperativa e colaborativa é caracterizada por ser um processo democrático onde os alunos assumem um papel ativo e de responsabilidade na sua própria aprendizagem, como também o respeito pela diferença em sociedades atualmente tão diversificadas (Idem).

1.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Os modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar são da responsabilidade dos profissionais de educação, estes assumem um papel

importantíssimo no desenvolvimento holístico da criança, na medida em que, a criança deve assumir uma posição central na construção do seu próprio conhecimento. Sendo o educador um orientador do desenvolvimento holístico da criança, este deve estar atento à diversidade de metodologias existentes, de modo, a implementar uma pedagogia estruturada com uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. É neste sentido que o educador deve planejar e avaliar as suas ações e conseqüentemente verificar os efeitos das mesmas nas crianças com quem trabalha, com o intuito de fomentar uma aprendizagem significativa e pela ação (ME/DEB, 1997).

Neste sentido, os modelos curriculares abordados ao longo deste capítulo serão o Modelo High-Scope e o Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que estes são modelos que têm na sua base a teoria do construtivismo e foram os modelos observados e implementados no contexto onde decorreu a prática pedagógica supervisionada. Assim, importa realçar a importância da teoria construtivista para o desenvolvimento global da criança, na medida em que, esta apresenta características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais a longo prazo na vida do indivíduo, pois aumentam no indivíduo a capacidade de superar obstáculos e resolver problemas, permitindo desenvolver autoconfiança e autonomia, tornando-se cidadãos mais ativos na sociedade.

A educação pré-escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação” (ME/DEB, 1997, p.15), sendo considerada como uma estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Esta deve complementar a “ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” com o objetivo de a inserir “na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Idem, p.15).

É através da educação pré-escolar que a criança adquire e desenvolve destrezas e competências; que aprende valores e normas e que se promove atitudes fundamentais para o desenvolvimento da criança, nomeadamente na interação social e na educação para a cidadania (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Todos estes aspetos são desenvolvidos, não apenas pelas orientações curriculares estabelecidas governamentalmente, mas também pela adoção de um ou vários modelos curriculares (Idem). Assim, um modelo curricular, como afirma Oliveira-Formosinho, Lino & Niza (2007, p.10) é um

“instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem”, estes integram as finalidades da educação e as origens do currículo, os métodos e os objetivos de ensino e a organização do espaço e do tempo escolar, sendo assim um bom instrumento que articula de forma coerente a teoria e a prática.

Os modelos curriculares encontram-se ao nível das orientações e dos processos de ensino e aprendizagem nas várias dimensões curriculares (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Estes possuem uma estrutura concetual que está na base das tomadas de decisão curricular que se vão desenrolando ao longo do desenvolvimento do currículo. Paralelamente também apresentam uma teoria que consiste no discurso dos conhecimentos explícitos e concretos, desde a fundamentação filosófica até às etapas do ensino e aprendizagem (Serra, 2004, citado por Varela, 2010). Neste sentido, cabe ao educador, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, desenvolver as atividades e os projetos curriculares, como também o currículo, por meio das planificações, da organização e da avaliação do ambiente educativo, tendo por objetivo a construção de aprendizagens significativas.

Antes de focar as especificidades dos modelos curriculares aqui explanados é importante realçar que as aprendizagens mínimas são estabelecidas pelo estado, sendo que não existe um modelo único de sala de atividade imposto pelo mesmo, quer ao nível dos espaços, da rotina diária e do tempo. Cabe ao educador e à instituição adotar um ou mais modelos curriculares, podendo mesmo existir uma articulação entre alguns princípios básicos dos modelos existentes. Esta articulação deve ser repensada e trabalhada em função da criança, de forma a promover aprendizagens ativas e proporcionar a vivência de aprendizagens significativas (Formosinho, Spedek, Brown, Lino & Niza, 2002).

No que concerne à organização do espaço das salas de atividades esta apresenta-se organizada através de diversas áreas de interesse, com base no modelo construtivista, podendo ser: a área da biblioteca, a área da casa, a área das construções, a área da pintura, entre outras. A organização do espaço deve proporcionar um conjunto de aprendizagens diversificadas, como também conter mensagens pedagógicas inerentes ao quotidiano, de modo, a permitir à criança vivências da realidade. As respetivas áreas de interesse não são espaços fixos ao longo do ano letivo, estas podem ser sujeitas a uma reorganização, que deve envolver ativamente o grupo de crianças e que vise as necessidades e os

interesses do mesmo, uma vez que as crianças são as principais interessadas nesta mudança (Formosinho, 1998).

As diversas áreas de interesse dão a possibilidade à criança de explorar o mundo de diversos ângulos assim como fazer das experiências aprendizagens ativas. Neste sentido, são vivenciados diversos estilos de interações, papéis sociais e relações interpessoais, permitindo à criança pensar, viver e falar sobre determinadas situações entre pares ou com adultos (Idem).

Ao longo de todo este processo o educador não deixa de ter o seu papel ativo, cabe a este refletir sobre as funcionalidades das áreas escolhidas, como também sobre as potencialidades educativas e os materiais inerentes a cada área de interesse. É esperado que a criança se desenvolva num ambiente estimulante, agradável e rico em experiências, de modo, a proporcionar o seu desenvolvimento e as suas competências.

No âmbito dos materiais existentes, estes devem ser diversificados e de fácil acesso, com a finalidade de permitir à criança a escolha, a utilização e a arrumação autonomamente dos mesmos, de modo, a potencializar “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que provocam o crescimento intelectual, emocional, social e físico” da criança (Hohmann & Weikart, 2011, p.5).

Em corroboração com o modelo curricular MEM, a formanda acredita que as áreas de interesse implementadas na sala de atividades devem de ser, no mínimo, seis áreas, ou seja, a área da biblioteca, onde estão dispostos documentos e livros sobre a temática dos projetos; o laboratório de ciências e experiências com utensílios ligados à matemática e às ciências naturais; a área da oficina de escrita para que as crianças criem e imprimam os seus textos; o espaço de carpintaria e construções para as crianças realizarem construções para os projetos; o espaço de atividades artísticas ligadas à pintura e o espaço de brinquedos, jogos e faz de conta onde a criança encarna personagens (Folque, 2012; Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

No que se refere à rotina diária, segundo Hohmann e Weikart (2009), esta permite à criança antecipar o que se passará e dar-lhe segurança e consciencialização sobre o que se faz em cada momento do seu dia, criando aprendizagens ativas onde as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade. É através da rotina diária que a criança adquire noções temporais, nomeadamente o antes, o agora e o depois (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza,

2007). Na opinião da formanda, este princípio, deve permitir à criança a aquisição de experiências educativas ricas, bem como interações positivas de diversas situações, ou seja, em pares, em grande grupo ou pequeno grupo, individualmente, entre outros, quer na instituição, quer na comunidade envolvente.

De acordo, com o modelo curricular High-Scope, a rotina diária permite à criança tornar-se independente, autónoma e se sinta segura, pois esta apresenta a consciencialização da sequencialidade temporal da rotina por meio da sua previsibilidade. Esta tem como base pontos de referência que possibilitam à criança fazer escolhas, tomar decisões e praticar de ações, tendo assim contacto com diferentes tipos de interações que sustentam a comunicação (Oliveira-Formosinho; Lino & Niza, 2007). Para além do que já foi referido, a rotina diária inclui o processo de planear-fazer-rever; no que se refere ao planear este deve ser elaborada em conjunto com a criança, de modo a ser previsível e evitar momentos de ansiedade (Hohmann & Weikart, 2009).

Relativamente ao grupo de crianças, e como defende o MEM, este deve ser heterogéneo, na medida em que coexistem na mesma sala de atividades crianças com diferentes faixas etárias (Formosinho, Spedek, Brown, Lino & Niza, 2002). O desenvolvimento da criança apoia-se num processo de aprendizagem que se baseia no uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outras crianças com faixa etária distinta, na medida em que, estas apresentam um pouco mais de experiência e de uso das ferramentas. É neste sentido, que surgiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendido por Vygostsky, que consiste no processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, é assim, um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 1997).

Ainda segundo o MEM é fundamental que o clima estabelecido seja de livre expressão das crianças, valorizando as suas ideias, experiências e opiniões. Este modelo curricular apresenta na sua base educadores promotores de uma organização participada, estimuladores de cooperação, ouvintes ativos e impulsionadores da atitude crítica e livre expressão (Formosinho, Spedek, Brown, Lino & Niza, 2002).

Relativamente à interação adulto-criança o modelo curricular High-Scope, na opinião da formanda, é mais relevante, uma vez que, essa interação positiva é bastante importante para proporcionar à criança aprendizagens pela ação (Hohmann & Weikart, 2011). É por meio das interações estabelecidas pelas crianças que esta renova o seu empenho ativo, construindo assim as suas aprendizagens (Formosinho, 1998). A interação passa por um verdadeiro diálogo e partilha entre a criança e o adulto, sendo que os adultos apoiam as intervenções das crianças por meio do encorajamento e auxílio na resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). O adulto conduz a criança numa constante construção de valores, saberes, normas e princípios, permitindo-lhe agir, refletir, interagir, aprender, criar empatia e construir compreensões acerca de si e do mundo (Formosinho, 1998).

O vasto leque de modelos curriculares que apresentam características e princípios diversificados aquando da sua aplicação num dado contexto implica, por parte do educador, uma reflexão e análise das necessidades e dos interesses de cada grupo, uma vez que, o que poderá resultar num contexto poderá ter o efeito oposto noutro.

No currículo destes modelos denota-se que são propícios a atividades de aprendizagem significativas, o espaço educativo é organizado com o auxílio das próprias crianças e que o papel dos adultos é relevante, em especial dos educadores. Estes devem desenvolver a autonomia de todas as crianças e estimular a cooperação. O currículo na educação pré-escolar deverá assim ser elaborado com os diversos intervenientes no processo educativo, são eles: as crianças, os familiares, os educadores e a comunidade.

O conceito de currículo apresenta uma vasta variedade de significados que variam de acordo com diversos autores que estudam este conceito, principalmente na educação pré-escolar, sendo importante refletir e analisar o que se entende por currículo nesta primeira etapa da educação (Costa, Andrade, Neto-Mendes & Costa, 2004). A noção de currículo neste nível educativo, qualquer que seja a sua definição, incorpora controvérsias, interesses, conhecimentos, informações, significados, valores e noções. Assim, a educação pré-escolar se por um lado é vista como um espaço de proteção, guarda e acolhimento, por outro entende-se a educação pré-escolar como um espaço de iniciação à escolaridade, ou seja, um adiantamento para o 1.º CEB (Idem). Apesar de não existir um modelo que defenda exclusivamente uma das

vertentes, segundo Cardona (1997, citado por Costa, Andrade, Neto-Mendes & Costa, 2004, p.13) a educação pré-escolar é um ramo da educação oposta “à escola, as instituições para as crianças mais pequenas foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muitos anos mais tarde se começou a valorizar a função educativa” (Idem).

Com a legislação em vigor, no que concerne à autonomia deste nível educativo em relação à escola e o relevo que é dado à educação pré-escolar, nomeadamente à importância do seu papel no desenvolvimento socio-afetivo da criança, averiguou-se que ocorreram algumas mudanças significativas, contudo ainda existe muita coisa para fazer, ao nível, por exemplo, da identidade plena desta estrutura educativa. Este desafio implica que exista por um lado, conexões entre o jardim-de-infância e as políticas estabelecidas para este ramo da educação, e por outro a importância e necessidade de se efetuar uma articulação entre a educação pré-escolar e os restantes níveis de ensino, em específico o 1.º CEB (Idem). Segundo Zabalza (1998, citado por Costa, Andrade, Neto-Mendes & Costa, 2004), esta conexão constrói-se através de uma vertente vertical, ou seja, no vínculo existente entre o jardim-de-infância e o sistema educativo e numa vertente horizontal, isto é, o vínculo do jardim-de-infância ao território. É neste sentido que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) ganham uma maior importância, na medida em que estas consubstanciam essa articulação na gestão curricular (Idem).

É no ano de 1997 que a Educação Pré-Escolar ganha bastante relevância, na medida em que, é nesse ano que se cria uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar e se publica, através do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é um documento vigorado em Portugal, que serve de referência oficial a todos os educadores. Este, sendo um documento de referência oficial permite aos educadores o desenvolvimento de diversos currículos, práticas de avaliação e opções pedagógicas (Portugal & Laevers, 2010).

As OCEPE são um instrumento bastante útil, na medida em que, serve de referência a todos os educadores de infância e permite “reflectirem sobre a prática e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham” (ME/DEB, 1997, p.13). Desta forma, o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar visa os objetivos gerais da educação, a

continuidade e intencionalidade educativa e por último a organização do ambiente educativo, bem como a áreas de conteúdo (Idem). A educação pré-escolar passa a ser vista como um serviço essencialmente educativo e como a primeira e necessária etapa da educação infantil, a partir do mesmo ano aquando da publicação da Lei-Quadro da Educação pré-escolar, através do Decreto-Lei n.º 5/1997 (Decreto-Lei n.º 5/1997, artigo n.º 2).

A criança quando entra para o pré-escolar apresenta um conjunto de competências e conhecimentos que devem de ser estimulados e desenvolvidos pelo educador, tal como corrobora Roldão (1994, citado por Costa, Andrade, Neto-Mendes & Costa, 2004), quando afirma que as crianças apresentam uma vasta capacidade de escutar o profissional de educação sobre assuntos de que não tem conhecimento, bem como de falar e de debater questões colocadas. Assim, na educação pré-escolar, os educadores usufruem de uma autonomia profissional que se baseia sobretudo na formação do educador e nas aprendizagens que este vai adquirindo no contexto onde desenvolve a sua ação profissional, como também nos documentos legais existentes para a educação pré-escolar (Idem).

De modo, a proporcionar a igualdade de oportunidades a todas as crianças as “Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p.9).

Relativamente às competências de avaliar, o educador deve avaliar numa perspetiva formativa, os processos educativos, o ambiente, como também o desenvolvimento de cada criança pertencente ao grupo (Portugal & Laevers, 2010). Segundo a Circular n.º 4 (/DGIDC/DSDC/2011, p.1) a avaliação formativa é um “processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação”. Já a avaliação sumativa conduz o educador a uma reflexão bastante interessante face ao desenvolvimento da criança, todavia a avaliação feita só de forma sumativa fica aquém de uma avaliação contextualizada e dinâmica (Portugal & Laevers, 2010). Assim, a avaliação deve ser monitorizada de forma continua no decorrer

das experiências pelas quais a criança vai passando no jardim-de-infância, só assim se consegue uma avaliação real e que respeite as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas (Idem).

Os intervenientes no processo avaliativo são o profissional de educação titular do grupo de crianças, o quadro de autonomia e a gestão das escolas. Esta responsabilidade atribuída permite-lhes definir qual a metodologia de avaliação, tendo na sua base, as suas opções pedagógicas, como também a articulação dos conteúdos do currículo, as estratégias e os procedimentos a ser implementados. Para além, do educador, no processo avaliativo também devem intervir as crianças, os encarregados de educação, a equipa educativa, os docentes de educação especial, o Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar e os Órgãos de Gestão (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011).

No ramo da avaliação na EPE existem duas dimensões que permitem avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo, ou seja, o bem-estar emocional e implicação experimentadas pelas crianças. A avaliação do bem-estar emocional é definida por Laevers (2003, citado por Portugal & Laevers, 2010) como os sentimentos que a criança vai demonstrando aquando da sua satisfação e do seu prazer, ou seja, o ser humano apresenta uma saúde emocional saudável.

No que se refere à avaliação da implicação, definida por Laevers (2003, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.25), esta é caracterizada pela “ qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se pela motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”, ou seja, esta baseia-se na necessidade de explorar e no nível de desenvolvimento alcançado. Assim, o nível de implicação é o modo como as condições ambientais influenciam a criança, este não tem necessariamente a ver com as incapacidades ou capacidades das crianças, mas sim com o fato de ocorrer ou não (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação da implicação não descreve as características da criança, mas sim da forma como esta funciona num dado contexto educativo. Este modo de avaliação permite ao educador avaliar a qualidade das experiências educativas que proporciona à criança, este processo ajuda-o a tomar consciencialização face as limitações existentes na dinâmica e na organização educativa. Este tipo de avaliação requer do profissional de educação uma fundamental observação, de modo, a ter em atenção a perspetiva da criança (Idem).

O educador para além de avaliar o ambiente educativo como promotor de aprendizagens da criança, também deve efetuar uma reflexão avaliativa acerca: da organização dos recursos educativos, materiais e do espaço; da qualidade e diversidade dos recursos e dos materiais educativos; da organização do tempo; do envolvimento da família na instituição; das interações do adulto com a criança e entre crianças, e por último das condições de segurança, bem-estar e de acompanhamento das crianças (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Assim, a finalidade da avaliação no Pré-Escolar consiste na recolha de informação, que refletida posteriormente pelo educador o possibilita sustentar as decisões tomadas, como também a promoção da qualidade das aprendizagens para as crianças (Idem).

1.2.1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental e crucial no processo escolar dos alunos, este tem por finalidade garantir a formação geral comum a todos os alunos que dele usufruem, proporcionando a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e competências básicas que potencializem a continuidade da vida escolar (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Neste seguimento, cabe ao professor a responsabilidade de promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua ação num saber específico que provém do uso de diversos saberes integrados em função das suas práticas. Paralelamente, o profissional de educação também é responsável por estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos, como a sua inclusão na sociedade, respeitando as diversas culturas e a comunidade escolar. A par disto, o professor deve garantir o bem-estar dos alunos, bem como o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade cultural e individual. Neste sentido, o professor também deve desenvolver competências fundamentais e estruturantes do currículo, de acordo com os saberes próprios de cada área curricular, adequando-o ao respetivo ciclo e nível de ensino (Decreto-Lei n.º 240/2001). Para além do que já foi mencionado, o professor é ainda responsável pela organização do ensino e por promover aprendizagens, podendo recorrer para

tal a diversas metodologias, opções pedagógicas e didáticas fundamentadas (Peterson, 2003).

É neste sentido, que os Programas e as Metas de aprendizagem auxiliam o profissional de educação, na medida em que, o programa define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação hierárquica e sequencial para os nove anos de Ensino Básico. Concomitantemente as Metas Curriculares definem, por ano, os objetivos a atingir, com aspetos explícitos dos conhecimentos e das capacidades a serem adquiridas pelos alunos, apresentando os descritores de desempenho que permitem avaliar o alcance dos objetivos. Importa realçar que os conteúdos dos programas encontram-se inteiramente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a pertinência da aprendizagem (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

No que concerne à estruturação do programa, este deverá ser aberto e flexível, na medida em que os profissionais de educação têm a função de recriar o programa, com a finalidade de alcançar a diversidade de pontos de partida e de ritmos de aprendizagem, de ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, como também de acordo com as características do meio envolvente. É neste sentido que os professores apresentam autonomia no que se refere a ordenação dos conteúdos, ao modo como são ensinados, aos recursos e estratégias utilizadas, o facto de variar o grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros conteúdos pertinentes. Importa realçar que o professor deve estar atento ao caminho percorrido pelos alunos, com o objetivo de torná-los observadores ativos com a capacidade de investigar, aprender, experimentar e descobrir.

Atualmente a escola tem na sua base o modelo educativo homogéneo, na medida em que é implementada uma única forma de lecionados os conteúdos. Importa realçar que este tipo de educação não é equitativa, nem tão pouco justa para com os alunos no seu processo de ensino e de aprendizagem (Cavellucci, 2005). Assim, o professor não se deve limitar a implementar o que está disponível no manual escolar, mas sim considera-lo como um auxiliar de trabalho, que assume um papel interventivo por um lado na elaboração dos materiais que o professor utiliza, por outro na organização das atividades, sendo fundamental que o professor recorra à sua parte criativa para desenvolver uma pedagogia construtivista e não tradicional. Neste sentido, é importante que o professor reflita sobre o sentido subjacente à utilização e conceção dos manuais

escolares, uma vez que, seja de forma indireta ou direta este influencia por um lado a aprendizagem dos alunos, e por outro o modo como os professores trabalham. Assim, apesar de existirem intenções pedagógicas e/ou políticas subjacentes à conceção dos manuais escolares, o modo como o mesmo é utilizado em sala de aula depende sempre do empenho, da dedicação, da competência profissional e da capacidade como cada professor estrutura a sua profissão (Viseu & Morgado, 2011).

A par de todo este processo, o professor é ainda responsável pelo modo e forma de avaliar os seus alunos aquando das suas aprendizagens. Assim, a avaliação deve ser analisada nas suas diversas vertentes científico-técnica e sociopolítica, pois esta envolve um conjunto de processos técnicos que são delineados de acordo com as raízes políticas que as determinam (Pacheco, 1996).

As atividades de qualidade desenvolvidas pelo ser humano necessitam de um método avaliativo, pois segundo o autor Tyler (1949, citado por Pacheco, 1996, p.129), a avaliação é um “processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efectivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução”. (Peterson, 2003; Pacheco, 1996). De acordo com o Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, a avaliação consiste num processo regulador das aprendizagens, orientadora do percurso escolar e certificadora das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo de todo o ensino básico. A avaliação é assim um “processo contínuo, permanente e sistemático, que apoia o desenrolar de acto educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento, [ou seja] (...), o trabalho do professor, do aluno e o próprio programa de ensino” (Peterson, 2003, p.88). Paralelamente para que a avaliação seja também objetiva é necessário que vá ao encontro dos objetivos delineados previamente, de acordo como as estratégias, os conteúdos programáticos e a organização administrativa no geral (Idem).

A escola utiliza o processo de avaliação através de instrumentos, como por exemplo, testes escritos, testes orais e testes práticos. A avaliação das aprendizagens pode ser efetuada através de três modalidades distintas, são elas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação classificadora ou sumativa (Idem). A avaliação diagnóstica baseia-se sobretudo no acesso a informações sobre as capacidades dos alunos. Este tipo de avaliação permite à posteriori elaborar as planificações tendo por base as necessidades e as

especificidades de cada aluno. A avaliação formativa apresenta um caráter sistemático e contínuo, pois esta deve ser implementada antes ou durante a leção e baseia-se sobretudo na obtenção de informação face aos conhecimentos e às competências dos alunos, sendo este tipo de avaliação a mais utilizada pela formanda através de grelhas de verificação e de avaliação. Por último, a avaliação sumativa consiste em verificar o desempenho de forma individual dos alunos com recurso, por exemplo a testes. Este método de avaliação tem por finalidade elaborar juízos globalizantes das aprendizagens dos alunos, sendo que a formanda não mobilizou este método de avaliação uma vez que os alunos efetuaram testes de avaliação sumativa da responsabilidade da professora titular de turma e sem qualquer intervenção, nomeadamente na elaboração e na correção, da formanda (Arends, 1995; Albuquerque, 2014).

Importa realçar que a avaliação é um processo da responsabilidade tanto do professor, como do aluno, na medida em que deve existir uma transparência face aos critérios de avaliação e à planificação da mesma (Peterson, 2003). Para além disso, o professor deve refletir sobre os diversos procedimentos de avaliação de modo a compreender as vantagens e desvantagens dos mesmos, comunicando as suas conclusões aos alunos e aos pais (Arends, 1995).

A avaliação é vista como um processo contínuo, pedagógico, permanente, transparente, integral e sistemático, pois dá a possibilidade ao profissional de educação de averiguar dificuldades nos alunos ultrapassando-as e promover o sucesso educativo (Peterson, 2003).

No que concerne às finalidades da avaliação destaca-se a possibilidade de diagnosticar o nível inicial de conhecimento dos alunos, com vista à adequação do processo de ensino e de aprendizagem; permite o conhecimento das dificuldades dos alunos; permite a autocorreção das estratégias utilizadas pelo professor e por último permite determinar as metas a alcançar (Idem). Este processo implica, por parte do profissional de educação, a consciencialização da ação, de modo, a adequar o processo educativo ao contexto, como também o reconhecimento das diferenças, a identificação das dificuldades e capacidades dos alunos. A avaliação é assim um processo que apresenta uma ampla variedade de definições, contudo esta não é ambígua, na medida em que existe a atribuição de uma nota quer na sua vertente quantitativa, quer qualitativa (Pacheco, 1996).

Existe assim uma articulação entre o currículo e a avaliação, na medida em que, esta articulação constitui um elemento de referência que reforça a sistematização do que se aprende do que se ensina, onde se promove o rigor da avaliação e se valoriza os resultados escolares alcançados (Decreto-Lei n.º 139/2010). Neste seguimento o professor é responsável por formar cidadãos que aprendam um saber necessário, ou seja, um saber corporizado no currículo, enquanto conjunto de saberes cuja apropriação, num dado contexto e tempo, é socialmente reconhecido como necessário (Gaspar & Roldão, 2007).

Atualmente coexistem diversas definições do termo currículo que variam consoante os autores, sendo que cada definição estabelecida não se apresenta de forma neutra. Assim, por um lado, considera-se que o currículo é um plano previamente estabelecido que visa os fins e as finalidades, por outro o currículo é visto como um processo que decorre da sua aplicabilidade. A 1.ª perspetiva, aqui delineada, visa o currículo como o conjunto de conteúdos a ser lecionados, como também o plano de ação pedagógica, já na 2.ª perspetiva o currículo é visto como um conjunto de experiências educativas, num sistema complexo e dinâmico, sem qualquer estrutura pré-definida (Pacheco, 1996).

De acordo com Zabalza (1994), o currículo é um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que devem de ser trabalhados na escola. Outra perspetiva do termo currículo é o fato de ser uma prática pedagógica que incorpora interações de diversas estruturas políticas, económicas, culturais, administrativas, escolares, sociais, entre outras, existindo nestas, bases comuns de interesses e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 1996). Já segundo Roldão (1999, p.8) o currículo é atualmente entendido “como um todo coerente englobante das actividades que a sociedade espera que, desenvolvendo-se no âmbito da escola, conduzam à aprendizagem das competências desejadas”, assim o currículo tem na sua base a aquisição de competências relevantes e necessárias na sociedade num determinado contexto ou tempo.

Apesar de não existir uma concreta definição do termo currículo este enquanto projeto didático e educativo apresenta-se estruturado em três princípios fundamentais, são eles: a finalidade educativa planificada no espaço e no tempo em função da sua aplicabilidade, o processo de ensino e de aprendizagem que corporizam atividades e conteúdos e por último o contexto educativo (Pacheco, 1996).

Na escola atual, o currículo determina os conteúdos das diversas aprendizagens que os alunos vão realizar. Neste sentido, o currículo “é um plano para a aprendizagem” que articula várias áreas. É um documento inter e transdisciplinar, não tendo assim um “sentido unívoco”, sendo antes “polissêmico” (Santos, 1994, p.79). Atualmente o currículo circunscreve-se à realização de projetos curriculares, enquanto “programas que enfatizam os conteúdos, privilegiando listagens de temas e de tópicos (...)”, indo ao encontro do que está consagrado nesse currículo (Idem, p.82).

Existe um conjunto de fatores que influenciam a forma como se desenvolve o currículo, são eles: o contexto exterior à escola, no que se refere às pressões políticas, económicas e manuais; o contexto do sistema educativo, como por exemplo os programas, as metas e os manuais; o contexto de organização da escola, nomeadamente a cultura, as formas de organização e coordenação, a distribuição dos espaços, entre outros aspetos; o contexto psicossocial, no que se refere às relações que se estabelece com os intervenientes e por último o contexto pedagógico didático, ou seja, a forma como se organizam as atividades (Alonso, 2000). Em síntese a dinâmica da construção e evolução dos currículos é influenciada pelo conhecimento e as representações dos alunos, pela sociedade e pelos saberes científicos (Roldão, 1999).

A escola tem a possibilidade de, autonomamente, gerir e organizar o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que, não deve existir uma escola padrão. É, neste sentido, que o professor deve ser capaz de colocar o currículo em prática de forma flexível, sem nunca esquecer os referenciais que lhe são impostos, adequando as atividades a desenvolver de acordo com os estádios de desenvolvimento, o contexto onde está inserido (nível sociocultural) e as necessidades e especificidades do mesmo (Pacheco, 1996).

A gestão flexível do currículo nas escolas permite uma gradual mudança ao nível da orientação, organização e gestão das escolas, esta gestão têm por finalidade o desenvolvimento holístico do aluno (Roldão, 1999).

O currículo escolar pode ser formal, informal ou oculto. O currículo formal ocorre quando existe um conjunto de experiências planeadas, ou seja, o que está implementado pelo sistema educativo. O currículo informal baseia-se em experiências que não se encontram planeadas, contudo estão disponíveis no ambiente educativo, ou seja, são as aprendizagens que acontecem na nossa interação com o ambiente. Por último, o currículo oculto é definido por um

conjunto de experiências de aprendizagem que apesar de não fazerem parte explícita do currículo, no que concerne ao programa de estudos, são implicitamente ensinados na escola, nomeadamente a aquisição de valores e a adoção de determinadas atitudes (Ferreira & Martins, 2007).

Para além do que já foi referido, apesar de existirem quatro componentes distintas (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras) com objetivos e organizações específicas, o professor deve ser capaz de promover a articulação curricular, de modo, a proporcionar aprendizagens integradoras em todas as áreas. Tendo em conta esta perspetiva a formanda, ao longo da prática pedagógica, tentou efetuar esta articulação entre as diversas componentes. Paralelamente, para além de promover atividades que visassem a articulação entre as diferentes áreas curriculares, a formanda teve sempre em atenção a aplicação do currículo de forma diferenciada, tendo em vista a motivação e o sucesso dos alunos.

Atualmente constata-se a existência de uma diversidade de aluno que apresentam ritmos de aprendizagem, culturas, valores, entre outros aspetos bastante diferentes. É neste sentido, que de acordo com Roldão (1999, p.28) deve existir “o reconhecimento efectivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro (...) a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo” para cada aluno.

A diferenciação deve ser uma norma adotada pelo professor aquando da leção de conteúdos, de modo, a aceitar os diversos ritmos de aprendizagem e as características específicas de cada aluno (Roldão, 2003). Assim, a diferenciação pedagógica, segundo Tomlinson e Allan (2002), consiste na forma de o professor dar respostas face às necessidades de aprendizagem de cada aluno ou mesmo de um grupo de alunos. Para que tal situação ocorra, o profissional de educação deve recorrer a diferentes formas de acesso aos conteúdos, utilizando para tal diversos materiais. Neste seguimento, importa realçar que a formanda ao longo da sua prática pedagógica teve sempre em atenção a utilização de recursos diversificados. Desta aprendizagem, a formanda conclui que a diferenciação tem na sua base a transmissão de um dado conteúdo programático com recurso a diferentes formas, dependendo estas de cada aluno, com a finalidade de alcançar a mesma meta.

É neste seguimento que o professor deve recorrer a diversas metodologias de aprendizagem que visem o ambiente social. Todas as teorias de aprendizagem sustentam a ideia de que o conhecimento é objeto que pode ser alcançado por meio das experiências ou do raciocínio. A inclusão da tecnologia e das conexões como atividades de aprendizagem são atualmente aspetos de extrema relevância, na medida em que, estas movimentam as teorias de aprendizagem para uma era digital, uma vez que, as tecnologias de forma direta ou indireta afetam a aprendizagem (Cavellucci, 2005). Assim, a aprendizagem tem na sua base um conjunto de fatores que podem influenciar a forma como se adquire o conhecimento, são eles, os fatores ambientais, cognitivos, afetivos, físicos e socioculturais (Amaral & Barros, 2007). Neste sentido, de acordo com Alonso e Gallego (2000, citado por Amaral e Barros, 2007) a aprendizagem resulta de uma relação estabelecida entre as experiências prévias, o ambiente e o conhecimento que o aluno apresenta (Idem).

Quando se fala em aprendizagem é necessário que esta incorpore a aquisição do conhecimento. De acordo com Siemens (2004), a aprendizagem é um processo que se caracteriza pela existência de diversos estádios e diferentes componentes, esta é definida pelo momento onde existe a aquisição de conhecimento para a realização ou resolução de uma dada tarefa ou problema (Mota, 2009). Já segundo, Amaral e Barros (2007) a aprendizagem é a forma como cada ser humano aprende, tendo na sua base as competências e as habilidades específicas de cada individuo.

A aprendizagem sendo multifacetada, orientada e determinada pela realização ou resolução de uma tarefa ou problema, pode dividir-se em quatro domínios, são eles: a aprendizagem por transmissão, a aprendizagem por emergência, a aprendizagem por aquisição e a aprendizagem por acreção. A primeira, relativa à escola tradicional, onde o aluno recebe a informação que o professor vai transmitindo, releve um conhecimento estruturado. A aprendizagem por emergência realça a importância do aluno adquirir e criar o seu próprio conhecimento. Esta aprendizagem é profunda, sendo que favorece a inovação e eleva a cognição do aluno. A aprendizagem por aquisição baseia-se sobretudo na capacidade que o aluno tem para selecionar o conhecimento que necessita aprender e concomitantemente procurar essa informação. Neste tipo de aprendizagem o aluno dirige a aquisição do seu próprio conhecimento, contudo é de realçar que a liberdade e o controlo fornecido ao aluno pode levar

o aluno a não conseguir alcançar os objetivos pretendidos. Por último a aprendizagem por acreção tem na sua base a aquisição do conhecimento consoante a disponibilidade do aluno, podendo ser esta adquirida por meio de diálogos, artigos, *workshop*, entre outros, Assim, pode-se afirmar que o conhecimento não é um produto a atingir, mas sim um processo (Mota, 2009).

Paralelamente, já segundo Alonso e Gallego (2002, citado por Amaral e Barros, 2007), existem quatro estilos de aprendizagem: o estilo ativo que se baseia sobretudo na realização de experiências de forma ágil; o estilo reflexivo onde se reflete e analisa; o estilo teórico que se baseia nas teorias, nos modelos, nos princípios e sintetiza toda a informação e por último o estilo pragmático onde o individuo aplica a ideia e efetua experiências. O professor deve ser capaz de identificar o estilo que mais predomina em cada aluno, de modo, a conseguir desenvolver o que é necessário nesses alunos, em relação com os outros estilos que não são predominantes (Amaral & Barros, 2007).

Uma vez que o ser humano não é todo igual e apresenta diferentes estilos de aprendizagem, o professor em contexto de sala de aula e fora deste, deve favorecer a aprendizagem de todos os estilos, uma vez que, se o professor se restringir a uma só forma de implementar os conteúdos, este não está atento a todos os perfis existentes (Trevelin, 2011). Assim, as diversas teorias de aprendizagem existentes devem ser flexíveis e dar relevância às diferenças individuais, permitindo estas atento às especificidades voltando-as para a tecnologia (Amaral & Barros, 2007).

Com as alterações que se têm vindo a verificar ao nível da aquisição do conhecimento é necessário que as escolas abandonem o conceito de que a aprendizagem é adquirida de forma inicial num determinado momento do tempo e termina noutra, pois atualmente constata-se que a aprendizagem é fluida e contínua, uma vez que as novas tecnologias ajudam a essa aquisição (Mota, 2009).

É de salientar que as mudanças causadas pela tecnologia provocaram alterações profundas no processo de ensino e de aprendizagem deixando este de se processar da mesma forma. O acesso à informação quer digitalizada, quer virtual, ganhou um maior relevo, na medida em que esta solicita ao aluno a assimilação da informação com base na inteligência e não com base sensorial. A forma de aceder à informação, nos nossos dias, tem a ver com os seguintes

elementos: a flexibilidade, a diversidade, a rapidez e a construção simbólica (Amaral & Barros, 2007).

O acesso às novas tecnologias e a vários meios e formas existentes de adquirir informação facilitam o preenchimento do conhecimento por parte dos indivíduos. O conceito de ecologia da aprendizagem envolve a aquisição do conhecimento, na medida em que este caracteriza-se por um ambiente que é compatível com a forma como as pessoas aprendem (Mota, 2009). Assim a teoria de aprendizagem o Conetivismo, definida por Siemens, ganha maior relevância no processo de ensino e de aprendizagem, esta visa dar resposta às necessidades e interesses dos alunos da atualidade, como também à realidade que hoje em dia se vive pelo desenvolvimento tecnológico e as transformações culturais, sociais e económicas, na medida em que, esta altera a forma como o aluno adquire as aprendizagens. De acordo com o autor Siemens (2004) a Teoria do Conetivismo apresenta um conjunto de princípios, são eles: a aprendizagem e o conhecimento encontram-se no mesmo plano em equilíbrio com a diversidade de opiniões; a aprendizagem adquire-se no contato com fontes de informação; a aprendizagem pode ser alcançado através de dispositivos não-humanos; a necessidade do individuo querer saber mais é mais relevante do que o individuo sabe num determinado momento; a importância atribuída as conexões como processo que facilita a aprendizagem contínua; a constante manutenção do conhecimento e por último as decisões tomadas aquando da escolha do que se quer aprender e da informação que se quer obter (Idem). A respetiva metodologia de aprendizagem deve ser significativa, tendo por isso na sua base princípios como a reflexão, a consciencialização, a ação, a teoria, a interação e por último a capacidade de formar conexões e reconhecer padrões. Neste sentido, o contexto deve ser potencializador de mudanças, de transformações, de autonomia, de liberdade, como também um espaço que permita a descoberta em rede e o conetivismo (Foresti & Teixeira, 2012).

Em suma, atualmente o professor é encarado como um profissional qualificado em diversas áreas de saber, tais como: o domínio dos estilos de aprendizagem e modelos de aprendizagem; o domínio das técnicas de gestão de conflitos; na gestão e administração escolar; na gestão do currículo e na avaliação e por último no conhecimento das relações sociais que são estabelecidas entre os alunos e a escola e entre os diversos agentes que nela participam (Ruivo, 1997).

2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento infantil ocorre através do envolvimento do indivíduo no meio físico e social, para tal é necessário analisar e compreender a criança nos diversos ambientes em que esta se insere e se desenvolve. Uma vez que ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento a criança passa por diversos contextos que por um lado apresentam características comuns, e por outro também apresentam características individuais que os distinguem uns dos outros, é importante o estudo das variáveis dos contextos (Bronfenbrenner, 1979, 1980, 1994, citado por Papalía et al, 2001). É neste sentido que o presente capítulo pretende enquadrar e caracterizar as instituições de ensino onde foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada. Assim, serão perspectivadas as políticas, as estratégias, os valores e objetivos das instituições, tendo na sua base o projeto curricular e o projeto educativo das mesmas.

É de relevar que os centros escolares do Jardim de Infância e da Escola Básica 1 se encontram incluídos em agrupamento de escolas, ou seja, segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo n.º 6, p.3341). A Prática Pedagógica Supervisionada ocorreu em dois contextos escolares distintos, ou seja, no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambos pertencentes à zona metropolitana do Porto.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO NO PRÉ-ESCOLAR

A formação em contexto de estágio na preparação para a prática assumiu um papel importantíssimo, tornando-se um ponto de partida para a reflexão, mudança e transformação das práticas da futura profissional de educação.

Assim, a primeira intervenção ocorreu numa freguesia caracterizada por ser uma das zonas urbanas desfavorecidas a nível económico e social da área Metropolitana do Porto, pois apresenta uma forte concentração de pessoas carenciadas que produzem efeitos ao nível da produção e da reprodução de determinados problemas sociais, dos quais se destacam: certos comportamentos desviantes, estigmas sociais, dificuldades de adaptação à escola e de integração laboral da população juvenil. Concomitantemente, também é uma zona afetada por programas consecutivos de realojamento, sem qualquer articulação com políticas urbanas mais globais, transformando-se em zona-depósito de bairros sociais e de problemas sociais, segundo o documento do agrupamento de escolas. Este documento assinala também que nos últimos anos estes problemas sociais têm vindo a agravar-se proporcionando condições económicas e sociais desfavoráveis à maioria das famílias, ou seja, empregos precários, com trabalhos atípicos, rendimentos abaixo do salário mínimo nacional, dependência de subsídios e do RSI (Rendimento Social de Inserção), entre outros aspetos. Acresce que, no que concerne à escolaridade, a população da freguesia onde decorreu a prática pedagógica supervisionada apresenta baixos índices de escolarização, sendo este problema mais acentuado nos Bairros de Habilitação Social/Camarária do território. Assim, e de acordo com os Censos 2011, cerca de 20% da população não apresenta qualquer grau de escolaridade, aproximadamente 30% tem o 1.º ciclo do ensino básico, e menos de 10% atinge o 3.º ciclo de escolaridade (idem). Além disso, refere que a taxa de desemprego na respetiva freguesia é de 13,7%, sendo esta a maior do Concelho do Porto, como também a mais alta a nível nacional (6,7%). Relativamente à população residente nos bairros municipais, este valor é ainda mais acentuado e preocupante, sendo cerca de 30,3%. Note-se que o documento também realça o aglomerado e a proximidade de bairros sociais assentam fatores de marginalização urbana e de exclusão social, quer ao nível do sistema educativo, quer ao nível do mercado de trabalho, que vão dificultando a construção de projetos de vida sustentados.

Quanto aos alunos o projeto educativo do agrupamento de escolas refere que a maioria dos alunos que pertencem ao respetivo agrupamento de escolas provém dos bairros sociais e camarários da freguesia. Contudo, denota-se que um número significativo de crianças e jovens reside fora desta zona, pois frequentam este agrupamento por se encontrarem em Centros de atividade dos

tempos livres (ATL's) da zona ou à guarda de familiares ou avós (durante o dia) que residem no espaço circunscrito a este agrupamento.

Nos últimos anos verifica-se que tem havido um esforço por parte das Associações de Pais e dos Encarregados de Educação para que as famílias e a comunidade estejam mais presentes e envolvidas na escola. Ainda assim denota-se que um número significativo de encarregados de educação tem baixa expectativa em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, evidenciando desinteresse no processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos. Neste sentido existem alguns alunos que demonstram desmotivação e frustração através de irregularidades do seu percurso escolar, acumulando repetidas retenções de ano.

De acordo com todas as características anteriormente referidas este agrupamento encontra-se integrado no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração (TEIP3) e tem como objetivos centrais melhorar a qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos; combater a indisciplina; o abandono escolar precoce e o absentismo; criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Neste sentido, de forma a colmatar as dificuldades, é elaborado anualmente um Plano de Melhoria, que segundo o Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro é um documento que aglutina um conjunto de medidas e ações a serem implementadas de modo interventivo na escola e na comunidade que visam: a transição da escola para a vida ativa, a intervenção da escola como agente educativo e cultural presente na vida da comunidade em que se insere, a redução do abandono e o insucesso escolar e a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos.

A organização do ambiente educativo é um aspeto importante na educação pré-escolar, pois é neste espaço que a criança se encontra inserida e se desenvolve. Segundo as ME/DEB (1997, p.31) na organização do ambiente educativo deve ter-se “em conta diferentes níveis em interação, [de modo a atingir-se] uma abordagem sistémica e ecológica [na] educação pré-escolar”, sendo deste modo a organização do ambiente educativo o suporte do trabalho

curricular. A organização do ambiente educativo implica que exista a organização dos espaços, do tempo, do grupo e da equipa educativa.

Assim, no que se refere às infraestruturas, o edifício da escola onde se desenvolveu a prática supervisionada corporiza o nível do pré-escolar e o nível do 1.º CEB, possuindo na sua totalidade cinco salas, quatro utilizadas para as quatro turmas do 1.º ciclo do ensino básico e uma destinada ao pré-escolar, que se encontram distribuídas por dois pisos. No piso inferior do edifício principal localiza-se a sala de atividades do pré-escolar, uma sala de aulas do 1.º Ciclo, três casas de banho, uma arrecadação e uma sala onde se encontra em funcionamento a biblioteca escolar. No piso superior encontra-se três salas de aulas do 1.º ciclo, uma casa de banho e uma sala de reuniões para o pessoal docente. Para além do edifício principal a instituição apresenta outros dois edifícios, sendo um deles destinado às refeições e outro a Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). A instituição ostenta um espaço exterior que constitui o recreio de ambos os níveis de educação. É importante proporcionar ao grupo de crianças a exploração do espaço exterior, pois este é um local que “permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME/DEB, 1997, p.39). No âmbito dos recursos humanos enquanto pessoal docente existem sete pessoas: quatro professores titulares de turma, uma educadora e duas professoras de apoio. No que diz respeito ao pessoal não docente existem sete pessoas: duas técnicas de educação presentes na sala de atividades do pré-escolar, três funcionárias no refeitório da escola e dois funcionários para o 1.º ciclo. O ambiente relacional existente na instituição em geral é bastante positivo, pois prevalece um espírito de entajuda e partilha entre todos os docentes dos diferentes níveis de ensino e destes com o pessoal não docente.

Relativamente ao espaço da sala de atividades do pré-escolar, grupo com o qual a formanda desenvolveu a sua prática profissional, verifica-se que este é um espaço reduzido de acordo com o número de crianças que dela usufruem e consequentemente as diversas áreas também apresentam uma dimensão pequena. A organização do espaço de atividades é um elemento a ter especial atenção, pois este deve ser um espaço de aprendizagens e não um mero local de permanência de crianças durante o dia sob a supervisão de um adulto. A sala do pré-escolar é bastante acolhedora e apresenta luz natural e luz artificial. Sendo a segurança das crianças um ponto fulcral na organização do espaço da sala, as

tomadas e os interruptores encontram-se a uma altura inacessível por parte das crianças. Importa realçar que antes da intervenção do par pedagógico na sala do pré-escolar a sala encontrava-se dividida em áreas de atividades, nomeadamente a área da casinha, a área das atividades artísticas, a área da matemática, a área da biblioteca, a área das construções/jogos e a área da oficina da escrita. Com a entrada do par pedagógico para a equipa educativa da sala novos espaços foram surgindo no decorrer do ano letivo, de acordo com as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo de crianças. De acordo com este princípio de flexibilidade, a sala de atividade vai sofrendo progressivamente alterações ao nível das áreas do espaço. Desta forma, quando se trata de áreas e materiais já pouco estimulantes para a criança existe a reestruturação ou alteração das mesmas. Estes espaços devem de ser “(...) planeados e equipados de forma a que [a aprendizagem ativa seja] (...) efetuada” (Hohmann & Weikart, 2009, p.161). Ainda segundo o mesmo referencial “o material de cada área [deve apoiar] (...) uma variedade lata de actividades lúdicas, adaptadas aos interesses e às capacidades emergentes das crianças” (Idem, p.174).

É importante referir que o educador deve definir “prioridades na aquisição do equipamento e do material [no espaço educativo], de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (ME/DEB, 1997, p.38). Assim, os critérios que o educador deve atender são: a variedade, a funcionalidade, a durabilidade, a segurança, o valor estético e o recurso a material de desperdício. Todos os materiais e equipamentos selecionados para a sala de atividades devem estimular a imaginação, desenvolver as capacidades e as aprendizagens e criar novas situações de jogo e de faz de conta. No âmbito dos materiais existentes nas diversas áreas de interesse estes eram em quantidade suficiente tendo em conta o número de crianças, contudo, alguns dos materiais já não se encontravam em bom estado e não eram adequados à faixa etária em questão, principalmente os livros da área da biblioteca. A implementação por parte do par pedagógico de materiais não estruturados permitiu o desenvolvimento do jogo simbólico, sendo também interessante introduzir uma panóplia mais alargada de objetos reais principalmente na área da casinha.

No âmbito da organização do tempo, e de acordo com a Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97), artigo n.º 12, p.672, “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o

desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para as atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”, verificando-se então ao nível das rotinas que estas são previsíveis e flexíveis, equilibrando momentos de jogo espontâneo com momentos de atividades orientadas e cuidados básicos. De acordo com o Projeto Curricular de Grupo foi estimulada a seguinte rotina: acolhimento das crianças que se encontram na componente de apoio à família, possibilitando o jogo espontâneo; acolhimento das restantes crianças; atividades orientadas pela equipa educativa; lanche; atividades de jogo espontâneo; higiene; almoço; higiene; atividades livres no espaço exterior; atividades orientadas pela equipa educativa ou atividades de jogo espontâneo e lanche.

Analisando de forma pormenorizada o grupo de crianças verifica-se que este é constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, mas apenas vinte e três frequentam diariamente à escola, sendo deste modo um grupo bastante heterogéneo. Das vinte e três crianças, doze são do sexo feminino e onze do sexo masculino, sendo que nenhuma apresenta Necessidades Adicionais de Suporte (NEE) e todos apresentam nacionalidade portuguesa. A existência de uma ampla diversidade de faixas etárias numa dada sala de atividades implica por parte do educador uma atenção rigorosa no que diz respeito às necessidades e aos interesses do grupo, na medida em que sendo um grupo bastante heterogéneo ao nível etário apresentam interesses e necessidades diferentes.

Em relação aos dados familiares, e através das pesquisas efetuadas ao Projeto Curricular de sala desenvolvido pela educadora cooperante, é possível constatar que no que se refere à faixa etária da figura paterna da criança cinco não apresentam dados, sendo que das restantes crianças três têm menos de 30 anos de idade, sete dos mesmos têm idade compreendida entre os 30 e os 39 anos e oito entre os 40 e os 50 anos. A nível das habilitações literárias, retirando as nove crianças que não apresentam informação existem duas figuras masculinas com curso superior, sete com o ensino secundário, quatro com o 3.º ciclo e uma com o 2.º ciclo do ensino básico. Em relação à situação profissional, dezassete estão no ativo e dois encontram-se desempregados. No que se refere à faixa etária da figura materna da criança cinco apresentam menos de 30 anos de idade, dezasseis das mesmas têm idade compreendida entre os 30 e os 39 anos

e uma entre os 40 e os 50 anos. A nível das habilitações literárias, retirando uma criança que não apresenta informação, existem seis figuras femininas com curso superior, seis com o ensino secundário, oito com o 3.º ciclo e duas com o 2.º ciclo do ensino básico. Em relação à situação profissional, dezasseis estão no ativo e sete encontram-se desempregadas.

Por meio do processo de observação a formanda constatou que o grupo de crianças onde decorreu a prática pedagógica supervisionada demonstrava uma variedade lata de interesses nas diversas áreas de conteúdos, como também interesse e empenho nas atividades realizadas na área das construções e na área da casa. Assim, e sobretudo na área das construções e dos jogos, as crianças tinham a necessidade de mostrar o que iam construindo, procurando receber feedbacks e a atenção do adulto.

No geral as crianças revelavam bastante interesse em atividades de expressão musical e motora, respetivamente na exploração de sons e instrumentos musicais e elaboração de circuitos. O mesmo empenho e motivação foram observados em atividades realizadas na área do Conhecimento do Mundo. O respetivo grupo de crianças apreciava atividades realizadas ao ar livre e que envolvesse a exploração do meio. A par disto constatou-se que existiam crianças que revelavam preferência em atividades relacionadas com o manuseamento e manipulação dos fantoches no fantocheiro e na leitura de histórias na área do acolhimento. O gosto pela novidade e pela surpresa averigua-se no empenho e no entusiasmo que as crianças demonstravam aquando da realização das propostas implementadas, sendo que a formanda teve sempre em atenção a realização de atividades interessantes e desafiantes para as mesmas. As áreas de interesse menos frequentadas pelas crianças eram a área da biblioteca, a área da oficina da escrita e a área da matemática.

Ao nível das necessidades, e tendo por base a idade do grupo de crianças, tornou-se necessário desenvolver a autonomia, principalmente nas crianças de faixa etária mais reduzida e a resolução de problemas, quer ao nível relacional, quer ao nível cognitivo. Paralelamente realça-se ainda o desenvolvimento do espírito crítico uma vez que algumas crianças mostravam dificuldade em refletir sobre as experiências proporcionadas ao longo do dia, a valorização e respeito pelo outro e pelas suas produções e por último o incentivo à participação e exploração das diferentes áreas existentes na sala, uma vez que muitas das crianças procuravam estar sempre no mesmo espaço não usufruindo dos

restantes. Tendo por base esta caracterização é possível refletir sobre os diferentes aspetos a desenvolver segundo as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

No que concerne à equipa educativa importa realçar que esta é formada por um conjunto de pessoas que apresentam personalidades distintas e que trabalham entre si com o objetivo de ajudar as crianças a desenvolverem um conjunto de competências e habilidades. Neste sentido as relações existentes entre todos estes elementos da equipa educativa devem ser de cooperação e de colaboração, tornando o ambiente harmonioso, saudável e de confiança entre todos. Na sala de atividades do pré-escolar existia um diálogo aberto entre todos os elementos que constituem a equipa educativa, ocorrendo a troca de opiniões e de ideias sobre as atividades, projetos ou qualquer outra situação desenvolvida. O bom ambiente entre todos os elementos da equipa educativa refletia-se no grupo de crianças, sendo que só foi possível esta situação com base em reflexões constantes, objetivas e profundas, de forma a promover uma melhor estruturação e fundamentação das ações educativas. Assim, relativamente à relação estabelecida entre a equipa educativa e as crianças esta é caracterizada por ser bastante próxima e de afetividade, pois existem fortes ligações afetivas e sociais o que permite o desenvolvimento da personalidade de cada criança. Em geral, as crianças da sala do pré-escolar são curiosas, alegres e carinhosas. Sendo um grupo que apresenta crianças com diferentes faixas etárias, os pequenos conflitos existentes na sala dão-se devido à partilha de brinquedos e aos conflitos relacionais. Procurando resolver tais conflitos a equipa da sala dialoga com as crianças sobre o sentido da partilha, da amizade e do respeito pelo outro. O clima na sala de atividades é fundamental para a aprendizagem das crianças tanto a nível social, emocional e intelectual. É importante desenvolver a capacidade de pensar, raciocinar e adquirir uma maior compreensão de si e das suas relações com os outros.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As escolas são estabelecimentos onde é confiada uma missão de serviço público com a finalidade de “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril). Neste sentido, importa caracterizar o ambiente social e educativo das instituições pormenorizando sobretudo os espaços utilizados pelos alunos da turma, uma vez que as opções pedagógicas não se confinam apenas à ação do professor e às planificações.

A segunda instituição onde decorreu a prática pedagógica supervisionada é tutelada pelo Ministério da Educação e insere-se num agrupamento de escolas da zona metropolitana do Porto. De acordo com as informações recolhidas na respetiva freguesia denota-se que cerca de 50% da totalidade da população tem menos de 40 anos de idade, sendo que de acordo com os Censos de 2001 a taxa de analfabetismo é de 4.6% e cerca de 12% da população da freguesia possui o Ensino Superior como habilitação literária.

Segundo o documento do agrupamento de escolas onde a instituição se encontra inserida, existe a preocupação de responder de forma eficaz a todos os desafios que a população escolar lhe coloca, na medida em que é um território educativo com características bastantes complexas relativamente à baixa escolaridade das famílias de onde provêm os alunos, à taxa excessiva de desemprego, ao facto de haver a ausência dos pais, que advém da emigração ou em virtude dos alunos se encontrarem em famílias desestruturadas, às famílias com problemas a nível social e económico, aos grupos étnicos com especificidades muito próprias e que condicionam o percurso escolar dos alunos e às taxas de absentismo elevadas. Denota-se que o documento também realça que cerca de 2% dos alunos apresentam naturalidade que não é a portuguesa e 66% tem acesso às novas tecnologias e ligação à internet no meio familiar. Um outro aspeto importante é o facto de cerca de 48,5% dos alunos não beneficiarem de auxílios económicos no que concerne a ação social escolar. Ainda de acordo com o mesmo referencial, relativamente aos dados familiares pode-se afirmar que cerca de 9% dos pais têm profissões de nível intermédio e superior. Assim, e de acordo com esta realidade, constata-se que existem dificuldades socioeconómicas, sendo que a escola deve considerá-las, oferecendo deste modo medidas de apoio que permitam assegurar as mesmas

condições de desenvolvimento de ensino e aprendizagem e do percurso escolar. É neste sentido que um dos objetivos do agrupamento de escolas é estimular a motivação e o desenvolvimento de competências dos alunos, mas também proporcionar aos professores, educadores e outros profissionais de educação a capacidade de se sentirem gratificantes pelo trabalho desenvolvido. A escola é assim encarada como um espaço de suporte educativo, cultural e social, de modo a promover o desenvolvimento local e reforçar as suas componentes comunitárias, sociais e educativas.

De acordo com o projeto educativo do agrupamento de escolas, este tem a preocupação em efetuar políticas educativas e em implementar soluções que permitem resolver as especificidades do território e da população, tendo na sua base os princípios humanistas. Dadas as características dos alunos e o contexto escolar, este agrupamento integra o Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP3) desde o ano de 2006/07 com a finalidade de responder a três grandes problemas: o insucesso escolar, a indisciplina e o abandono escolar. Neste âmbito, dispõe de três docentes do 1.º ciclo que desenvolvem planos de ação junto dos alunos deste ciclo, de um psicólogo, de uma técnica de serviço social, de duas animadoras sociais e de uma educadora social. Este programa (TEIP) tem por finalidade responder às necessidades educativas face às variáveis de contexto desfavoráveis. De acordo com os dados recolhidos desde 2006/07 verifica-se que o programa alcançou alguns aspetos positivos na resposta ao abandono escolar, na indisciplina e no insucesso escolar. Contudo, as metas a que o agrupamento se propôs aquando da implementação do respetivo programa ficam aquém dos valores esperados, sendo que, deste modo, é necessário melhorar as aprendizagens e os resultados escolares. Concomitantemente ao TEIP, existe um Plano de Melhoria que consiste em estabelecer um conjunto de estratégias e de procedimentos com o objetivo de melhorar e promover os processos educativos. Este é um processo contínuo que visa: a implementação de habilidades que permitam o aumento da eficácia da escola, a identificação das dificuldades e das necessidades de todos os elementos do agrupamento (alunos, professores e comunidade escolar) e a avaliação das estratégias e do sucesso. Este Plano em paralelo com o Projeto Educativo TEIP apresentam linhas orientadoras que se baseiam em três eixos de ação: a disciplina, o sucesso e o apoio e sustentabilidade do projeto. Importa

ainda referir que o respetivo agrupamento de escolas apresenta um conjunto de parcerias que visam o sucesso educativo.

Num primeiro momento de contacto com o centro de estágio o par pedagógico recorreu a uma grelha de observação e a um guião de observação formal que permitiram absorver a informação relativa ao ambiente educativo. Este documento orientador estabeleceu focos de observação ao longo do estágio profissional. É neste sentido que ao nível das infraestruturas a escola aglutina dois edifícios independentes, um destinado ao pré-escolar e outro à lecionação do 1.º ciclo do ensino básico. O edifício onde decorre a educação pré-escolar, e o mais recente, aglutina duas salas de atividades, um polivalente, duas casas de banhos, uma sala para os professores e educadores e o refeitório da escola (com cozinha totalmente equipada).

O edifício principal, o mais antigo, é composto por oito salas de aula, contudo, nem todas são utilizadas para a lecionação, das oito salas existentes cinco servem para lecionar, uma funciona como biblioteca, que se encontra integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, uma serve para efetuar reuniões de apoio aos professores do 1.º CEB e outra funciona como arrecadação. Relativamente ao espaço exterior, onde decorre o recreio, é um espaço bastante amplo que corporiza um pavilhão destinado à prática de expressão motora. Relativamente aos recursos humanos, para além do coordenador, a instituição dispõe de duas educadoras de infância, cinco professores titulares de turma, seis auxiliares de educação, uma auxiliar de cozinha e uma animadora.

Analisando mais especificamente a sala destinada ao 1.º ano, turma com a qual a formanda desenvolveu as suas ações pedagógicas, verifica-se que é um espaço amplo com luminosidade natural e artificial. Para além disto, através da observação efetuada constatou-se que a sala se encontra equipada com cadeiras e mesas de trabalho, um aquecedor, armários que permitem a arrumação dos materiais, um quadro normal e um quadro interativo, um computador com impressora, um projetor e alguns trabalhos dos alunos expostos nas paredes da sala. Ao longo do período de intervenção e com a observação constatou-se que são poucos os recursos didáticos disponibilizados, sendo que se dá mais primazia ao manual escolar, aos recursos interativos da Porto Editora e da Texto Editora e às fichas de exercícios. O recurso a estes materiais didáticos valoriza o trabalho individual e desfavorecem o trabalho em pares ou em grupo, sendo que

do ponto de vista da formanda neste grupo de alunos o trabalho coletivo tornar-se-ia uma mais-valia para o mesmo.

No que concerne a rotina esta é estruturada por um horário fixo, sendo deste modo um pouco rígida. Assim, as aulas são iniciadas às 9h00, o primeiro bloco da manhã composto por 1h30, seguidamente há um intervalo de 30 minutos e iniciam-se novamente as aulas até ao 12h30. O bloco da tarde inicia-se à 13h45 e termina conforme o dia da semana, isto é, às segundas e quartas-feiras às 17h30, às terças e sextas-feiras às 14h45 e às quintas-feiras às 16h00. Às quartas-feiras existe um intervalo das 14h45 às 15h00 e outro das 16h00 às 16h30. Às quintas-feiras só existe um intervalo das 14h45 às 15h00.

A turma, de acordo com o decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, apresenta uma carga horária semanal de cada componente letiva, sendo que esta pode sofrer alterações sempre que seja necessário e justificado. Existem oito horas semanais destinadas a Português, oito horas semanais destinadas a Matemática, três horas semanais destinadas a Estudo do Meio, três horas semanais destinadas a Expressões e duas horas semanais destinadas ao Acompanhamento ao Estudo. No que concerne as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), estas são lecionadas por professores colocados pela Câmara Municipal da Maia. Neste sentido a turma dispõe de LEM (Ligação Escola Meio), AFD (Atividade Físico Desportiva) e AER (Atividade de Expressão Musical) que se distribui no horário semanal após a componente letiva. LEM decorre às terças-feiras das 16h30 às 17h30 e às sextas-feiras das 15h00 às 16h00, AFD decorre às terças-feiras das 15h00 às 16h00 e às quintas-feiras das 16h30 às 17h30 e AER decorre às sextas-feiras das 16h30 às 17h30.

A turma é constituída por vinte e três alunos com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Importa referir que nenhuma das crianças que pertence a turma do 1.º ano apresenta NAS, contudo, a professora titular referenciou que pelo menos duas crianças apresentam alguma dificuldade na aprendizagem, encontram-se à espera dos resultados das observações realizadas aos alunos. Das vinte e três crianças, onze são rapazes e doze raparigas de nacionalidade portuguesa.

Em relação aos dados familiares, através das pesquisas efetuadas à plataforma da instituição, no que concerne a figura paterna do aluno, vinte e dois são de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade angolana. A nível

das habilitações literárias, retirando as cinco crianças que não apresentam informação, existem duas figuras masculinas com curso superior, duas com o ensino secundário, seis com o 3.º ciclo, três com o 2.º ciclo, três com o 1.º ciclo do ensino básico e duas que não apresentam habilitações literárias. Em relação à situação profissional, quinze apresentam situação desconhecida, sete estão no ativo e um é reformado. Ainda de acordo com a informação recolhida no que se refere à figura materna do aluno, vinte e dois são de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade angolana. A nível das habilitações literárias, retirando cinco crianças que não apresenta informação, existem três figuras femininas com curso superior, quatro com o ensino secundário, seis com o 3.º ciclo, três com o 2.º ciclo e duas com o 1.º ciclo do ensino básico. Em relação à situação profissional, doze apresentam situação desconhecida, oito estão no ativo e quatro encontram-se desempregadas.

Na sua generalidade verifica-se que os alunos da turma onde decorreu a prática pedagógica revelam autonomia ao longo do desenvolvimento das tarefas, à exceção dos momentos de resolução de problemas; evidenciam baixo nível de concentração, embora apresentem motivação e empenho. No que concerne às atitudes e comportamentos na sua maioria a turma não cumpre as regras de comportamento da sala de aula. Neste sentido as formandas implementaram um projeto de intervenção para colmatar esta situação, apresentado no capítulo III.

No decorrer da prática pedagógica pôde-se constatar que a professora titular de turma apresentava conhecimentos aprofundados sobre os alunos, existindo deste modo um clima de confiança e respeito mútuo entre os alunos e a professora. É de sublinhar que a professora titular de turma ouve os alunos individualmente e tem em conta as suas ideias e opiniões.

No que concerne aos projetos de turma, a mesma integra dois projetos, sendo que o segundo projeto subdivide-se em dois projetos que são implementados em espaços de tempo distintos, são eles: Prevenção Solar – Projeto Maia, com o Sol no Coração e Almoço Escolar – Projeto 1: Maia Menu Saudável & Amigos Hortícolas e Projeto 2: Maia Menu Saudável & Os Super Poderes do teu Almoço!. O projeto Prevenção Solar – Projeto Maia, com o Sol no Coração resulta de uma parceria com a Câmara Municipal da Maia e com a Liga Portuguesa contra o Cancro – Núcleo Regional do Norte.

A caracterização dos contextos de estágio e o período de observação inicial foram momentos relevantes para o conhecimento mais aprofundado sobre as instituições onde decorreram as práticas supervisionadas, bem como sobre as especificidades do pré-escolar e do 1.º CEB. A reflexão sobre as necessidades, as situações, os diferentes aspetos a desenvolver e o interesse manifestado pelas crianças/alunos, auxiliaram a formanda no processo de planificação com base na metodologia de investigação-ação que será desenvolvida no subcapítulo seguinte.

2.3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Depois de ter efetuado a caracterização dos dois contextos de estágio e do grupo de crianças e alunos onde a formanda desenvolveu a sua prática pedagógica, resultante de um período de observação, é essencial e relevante descrever a metodologia que fundamentou toda a ação nos contextos de estágio, ou seja, a metodologia de investigação-ação.

A investigação-ação segundo o autor McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20) “é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua competência pessoal”. Esta tem por finalidade, segundo Altrichter et al (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) “apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida”.

Para John Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) a investigação-ação baseia-se no “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de acção que nela decorre” devendo ser encarada como geradora de mudanças. Neste sentido, o profissional de educação tem o papel de investigador de modo a transformar e a melhorar a sua ação.

Para Alarcão (1993, citado por Moreira, 2001), a formação dos professores deve estar centrada na pessoa em si como ser adulto que apresenta um conjunto de experiências de vida que devem de ser consideradas, e também na ponte entre a teoria e a prática, no diálogo e em situações de trabalho enquanto

situações de formação. É importante desenvolver a inteligência profissional dos professores, ou seja, a “forma de pensar que orienta a ação e lhe atribui sentido, uma capacidade de actuação flexível, contextualizada, baseada em decisões correctas fruto de um saber que não é apenas teórico, mas assimila uma dimensão e uso ou aplicação” (Idem, p.19).

O principal papel da formação dos educadores e dos professores é que a “formação (...) favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa” (Idem, p.20). O professor deve ser reflexivo durante e após a ação, um ser intencional, deve basear-se na realidade e estar consciente do esforço coletivo e adaptação mútua (Idem). Neste sentido, a formanda recorreu a um bloco de notas onde registava o que observa no contexto de estágio. O recurso a este instrumento de trabalho permitiu à formanda refletir ao longo de todo o processo de intervenção, como também desenvolver a consciencialização face às estratégias e aos objetivos a serem utilizadas no contexto de estágio.

A investigação-ação não se baseia unicamente em teorias e conceitos, esta tem na sua base sobretudo problemas reais e concretos, sendo importante uma articulação entre a prática e a teoria (Rapoport, 1970, p.499, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.19). É importante que se efetue a “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.19) pois só uma observação cuidada e sistemática permite uma intervenção social eficaz e a construção de teorias pessoais de acordo com as teorias já existentes e as experiências no contexto educativo (Carmo & Ferreira, 1998).

A metodologia de investigação-ação auxilia o profissional de educação no desenvolvimento de métodos e estratégias mais adequadas, na criação de instrumentos e técnicas que permitam a análise do contexto real, e também na recolha e análise dos factos observados (Quintas & Castano, 1998). As opções metodológicas escolhidas pelos professores tendo em conta as “características da turma, o programa a desenvolver e a formação recebida”, devem atribuir primazia a uma constante observação e reflexão (Ferreira & Santos, 1994, p.48).

A investigação-ação permite a construção de teorias que são obtidas do saber prático na medida em que ocorre outra leitura das teorias existentes e re (construção) das ações (Smyth, 1989). Neste sentido existe um conjunto de questões pedagógicas que pretendem atribuir validade ética à prática, são elas:

Como? Porquê? e Para quê?. É importante perceber o contexto e absorver as necessidades e os interesses do mesmo. Concomitantemente são também auxiliares de construção do conhecimento as espirais de ciclos investigativos, defendidos por Kemis e McNiff (citado por Castro, 2012).

A metodologia de investigação-ação surge como um método de investigação/estratégia de formação que conduz a um maior profissionalismo e autonomia por parte do professor. Esta é caracterizada por uma espiral de autorreflexão ou processo cíclico ou espiral, composta por ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Este ciclo circular tem por finalidade unir as grandes orientações da investigação-ação: a melhoria da prática por meio de um melhor entendimento da mesma (Ebbutt, 1985, citado por Moreira, 2001).

O presente processo cíclico permite uma ação cooperada, intencional e estruturada e segundo o autor Hopkins (1993, citado por Moreira 2001, p.25) este formato permite o “reconhecimento de que qualquer fase de recolha de informação e sua interpretação só pode ser tentativa, não a resposta final”. É, portanto, um processo que se vai alterando entre a ação e a reflexão crítica de modo a aperfeiçoar os dados, as interpretações e os métodos criados através das experiências alcançadas nos ciclos anteriores (Coutinho et al, 2009).

No que se refere à etapa da observação, que segundo Estrela (1994, p.29), “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana”, esta contemplou um período de observação direta. Importa sublinhar que a observação foi um processo que se desenvolveu ao longo de todo o período de estágio, não se restringindo apenas ao período de observação direta e não participada.

Ao longo desta fase inicial de observação a diáde conseguiu aceder “às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos” (Reis, 2011, p.12). Esta etapa pressupõe a elaboração de esquemas mentais que auxiliem a descrição objetiva do real com a finalidade de responder a necessidades e interesses específicos do contexto (Trindade, 2007).

Tendo em conta as diferentes formas de observação, a formanda recorreu à observação participada, participante, espontânea e intencional. No que se refere aos meios utilizados a formanda utilizou a observação sistemática, armada, contínua, direta e naturalista. Importa realçar que por vezes existiram

momentos que não possibilitaram o registo de forma imediata dos dados obtidos pela observação, tornando-se deste modo a observação indireta.

A respetiva observação indireta também se fez sentir aquando da recolha das informações dos documentos institucionais, como é o caso do plano de turma e do regulamento interno da instituição, recolhidos através de diálogos informais estabelecidos com a educadora/professora cooperante. Este diálogo permitiu à diade a recolha de informação que de outra forma não teria sido possível de registar. Ao longo de toda a intervenção no contexto de estágio os diálogos com a professora cooperante possibilitaram “situações de observação e feedback de carácter informal” (Reis, 2010, p.19).

Com o intuito de não efetuar recolha de informação inútil e de modo a não existir o registo insuficiente de informação pertinente, a formanda efetua a observação armada, dos quais se destacam os seguintes instrumentos: o bloco de notas, as grelhas e guiões de observação, o diário de formação (portfólio), as fotografias, entre outros. Todas estas ferramentas foram pertinentes para a elaboração das narrativas individuais e das narrativas colaborativas. Estes dois instrumentos possuem um caráter reflexivo que permitir à formanda um diálogo introspetivo, que de outro modo, talvez não fosse possível de executar, sendo que a narrativa colaborativa permite a troca de informações e o confronto de ideias de modo a compreender as diferentes perspetivas de um dado aspeto e deste modo contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Paralelamente é um documento que graças à reflexividade crítica partilhada com o par pedagógico e com a professora cooperante contribui para uma auto e heteroavaliação, como também para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão (Ribeiro & Moreira, 2007).

O diário de formação é um instrumento fundamental na área da educação, pois permite estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática. Este tem como finalidade questionar e estudar as teorias e as práticas de modo a modifica-las e deste modo alcançar novos conhecimentos. Este instrumento permite o processo de crescimento de cada individuo, pois é um método contínuo que se constrói ao longo da vida, sendo essencial para autoavaliação do nosso próprio desempenho. Tem como finalidade perceber como evoluímos e o que modificamos, não só na nossa prática como também nas nossas perspetivas sobre a teoria, verificando o que nos levou a alterá-las, conseguindo averiguar o que reconstruímos, alterou ou mantivemos. Sendo um procedimento contínuo

e que nunca termina permite um retorno ao nosso conhecimento, tomando consciência das nossas escolhas e decisões enquanto educador/professor (Simão, 2005).

Os instrumentos de recolha de informação utilizados pela formanda foram sobretudo o registo fotográfico, as grelhas de avaliação após a aplicação das atividades (1.º CEB), a entrevista e as grelhas e guiões de observação. O primeiro instrumento permitiu à formanda refletir sobre as atividades desenvolvidas, e também serviu de prova de atuação no terreno. No que se refere ao segundo instrumento, este tem como finalidade servir de suporte às planificações da formanda na medida em que permite a obtenção de informação face às necessidades, interesses e dificuldades do grupo. Quanto às grelhas de observação, estas auxiliam a formanda na recolha dos dados sobre o contexto de estágio, servindo de apoio à reflexão executada ao longo de toda a prática pedagógica.

A observação permite a recolha de informações não de obtenção imediata ocasional, mas de objetivos precisos através de uma estratégia e de utensílios adequados ao mesmo (Ketele & Roegiers, citados por Nóvoa et al, 1991). Além disso, orienta o desenvolvimento e a avaliação das intervenções educativas tendo em conta as necessidades e os interesses evidenciados pelas crianças sendo, deste modo, de acordo com a opinião da formanda em conformidade com o autor Estrela (1994) um dos pilares da formação dos professores.

De relevar ainda, que o processo colaborativo entre diáde permitiu a ampliação das inferências desenvolvidas, bem como as reflexões tecidas sobre os dados observados, na medida em que ambas as formandas observaram o mesmo contexto educativo. Concomitantemente a recolha de informações junto da professora cooperante ao longo de todo este processo possibilitou a compreensão de algumas situações observadas no contexto educativo e fora do mesmo.

Para além da observação efetuada no contexto de sala de aula tornou-se importantíssimo e relevante alargar o campo de observação, nomeadamente ao nível das interações dos alunos e dos professores com os encarregados de educação, professores das AEC`s e auxiliares de educação. Ao longo de todo este processo foram delineadas as dimensões a focar, sendo estas elencadas na grelha de observação do ambiente educativo que foi completada nas duas primeiras semanas de prática pedagógica. Este instrumento possibilitou o

conhecimento com maior exaustão das especificidades do contexto de intervenção onde decorreu a prática profissional, servindo também de base às planificações elaboradas e à reflexão e avaliação das intervenções realizadas.

De acordo com o autor Diogo (2010, p.2) planificar consiste em “selecionar os conteúdos, isto é os conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores que vão ser trabalhados com os alunos, tendo em vista a consecução dos objectivos traçados” e na análise dos resultados obtidos e recolhidos no processo de observação. Neste sentido é necessário refletir antes, durante e pós ação para planear atividades que contribuam para o desenvolvimento holístico da criança de forma significativa. Desta forma, aquando da elaboração do plano de ação a formanda teve por base as características particulares das crianças, as suas necessidades e interesses observados, englobando estratégias e materiais diversificados e variando entre o trabalho em pequeno e em grande grupo e individual. Assim, planificar implica a seleção de um conjunto de opções que advêm de várias possibilidades, sendo que a formanda considerou basilar o recurso à criatividade e à partilha de experiências com os docentes e com o par pedagógico (Diogo, 2010).

Ao longo da prática pedagógica supervisionada a planificação compreendeu um conjunto de etapas que se processaram da seguinte forma: primeiramente cada elemento do par pedagógico planificou apenas uma atividade a ser implementada; na segunda semana a formanda elaborou uma planificação para uma manhã; na terceira uma planificação diária; na quarta semana a planificação foi elaborada com a finalidade de ser implementada em dois dias de intervenção e por último, uma planificação semanal. É de salientar que os conteúdos das planificações eram comunicados ao par pedagógico, pela professora cooperante, no final da semana anterior à lecionação da respetiva semana de intervenção, sendo que o processo de escrita e planificação das etapas de cada atividade eram refletidas pela formanda.

Posteriormente à implementação das planificações, os momentos de reflexão foram, de acordo com a opinião da formanda, momento importantíssimos, na medida em que os feedbacks fornecidos pelos professores supervisores, pela professora e pela educadora cooperante contribuíram para a evolução e desenvolvimento do perfil da formanda, como também para a aquisição de competências essenciais.

A forma como as planificações se encontram estruturadas permitem constatar que a formanda teve sempre em atenção a existência de um fio condutor na elaboração das mesmas, sendo que pormenores como por exemplo: os recursos a serem utilizados, o tempo, o espaço, a descrição da atividade a ser desenvolvida, entre outros aspetos, são estratégias que facilitam a tomada de decisões em momentos de ação.

Um dos grandes obstáculos ao longo de todo este percurso foi a gestão do tempo, sendo necessário repensar sobre o tempo exigido para cada uma das tarefas propostas. De facto e como é salientado nos guiões de pré-observação o tempo nem sempre foi cumprido da melhor forma, existindo por vezes uma gestão desadequada na planificação, o que inevitavelmente se constatou na ação.

Ao longo de todo o processo de planificação a formanda procurou efetuar uma contextualização teórica fase às atividades a serem desenvolvidas, como se pode constatar através dos guiões de pré-observação, na medida em que estes serviram de base a componente didática. Importa ainda realçar a relevância das unidades curriculares de Didática ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que estas permitiram apoiar e aprofundar a ação da formanda, bem como as especificidades de cada planificação no que concerne à área curricular.

A inexistência de uma planificação onde o educador reflete sobre a sua intencionalidade pedagógica e a forma de a adequar ao grupo pode “levar a uma aprendizagem completamente ao acaso e improdutiva.” Para que a nossa intervenção “seja eficaz, é necessário que haja alguma direção sob a forma de metas e de experiências” (Arends, 1995, p.47).

O processo de planificação deverá de ser encarado como flexível e dinâmico a vários níveis: gestão do tempo, organização do grupo, participação dos alunos e crianças, entre outros aspetos, de modo a ajustar-se aos acontecimentos que vão surgindo na sala de aula. Esta estratégia foi utilizada sempre que se averiguava que as necessidades e os interesses do grupo se prolongavam mais numa de que noutra atividade, quando as atividades eram delineadas para um determinado grupo de crianças/aluno e por qualquer motivo não se encontrava o número destinado a formanda reajustava as atividades ou mesmo quando as crianças já não se encontravam motivados para a atividade, de modo, a cativa-los e motiva-los. Todos estes aspetos implicavam que ocorre-se um reajusto da

planificação inicial de modo a existir uma correspondência com o real. Ao longo de todo este percurso e com o contacto constante com o grupo de crianças as planificações foram sendo cada vez mais adequadas ao grupo, colmatando em atividades mais articuladas entre si e consistentes. Neste sentido, a formanda considera que o processo de planificação constituiu igualmente um momento de reflexão sobre a forma como a formanda perspetivou que determinado conteúdo fosse aplicável e desenvolvido, ou seja, espaço, tempo e quais as atividades a serem implementadas (Doyle, 1990, citado por Arends, 1995).

A planificação constitui um instrumento que permitiu à formanda uma orientação face à ação e paralelamente proporciona diversos momentos de reflexão entre a díade de formação, os professores supervisores, a professora cooperante e a educadora cooperante. Desta forma foi notória a necessidade de desenvolver uma planificação refletida, com o intuito de desenvolver atividades articuladas, significativas e contextualizadas.

A avaliação emerge dos processos educativos referidos anteriormente. Estes corporizam o ciclo reflexivo – Investigação-Ação. É por meio da avaliação que se constata que os objetivos propostos para uma determinada atividade foram ou não alcançados. Este instrumento apresenta-se como um método que regula o processo educativo de modo a permitir a melhoria das aprendizagens nas crianças e nos alunos, ou seja, o processo de ensino e de aprendizagem. Ao longo do período de estágio profissional a formanda procurou a intervenção dos alunos no processo avaliativo, como por exemplo, na análise que estes iam efetuando aquando da realização de atividades práticas e demonstrações à turma.

A metodologia de investigação-ação pressupõe que o educador/professor apresente uma atitude reflexiva ao longo de todo o processo educativo. A reflexão surge, assim, como um processo que “proporciona oportunidades para o (...) [nosso] desenvolvimento”, enquanto futuros profissionais (Oliveira e Serrazina, 2002, p.1). Esta segundo os mesmos autores “pode abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (Idem, p.12).

É através de momentos de reflexão que o docente aperfeiçoa as futuras práticas pedagógicas, já que o professor/educador reflexivo deve procurar “o equilíbrio entre a acção e o pensamento, e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Idem, p.5). Já segundo Alonso (1991, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.44) a

reflexão enriquece “os processos formativos e [facilita] a ocorrência de desenvolvimento profissional [procurando-se encontrar um] sentido ético da própria formação”.

De acordo com Schön (1997), citado por Oliveira e Serrazina (2002) é importante criar ciclos de reflexão (retrospectiva – sobre a ação (refletir sobre as ações tomadas); interativa – na própria ação (tomada de decisões no momento da ação); prospectiva – para ações futuras (perspetivar e problematizar)), que quando articulados entre si tornam a nossa ação mais fácil de gerir, interpretar e reconstruir.

De acordo com tudo que já foi referido, a metodologia de investigação-ação foi uma mais-valia para a formação pessoal e profissional da formanda, pois auxiliou no processo de compreensão da sua ação educativa, levando a questionar e a investigar novas possibilidades de mudanças com o intuito de desenvolver as aprendizagens das crianças/alunos.

Pode-se assim concluir que a metodologia de investigação-ação tem por objetivo primordial a melhoria da qualidade das intervenções executadas, com recurso ao processo cíclico ou espiral, uma vez que envolve uma busca de saberes constante. Neste sentido é fundamental que o educador/professor reflita sobre a ação, na ação e para a ação, de modo a melhorar as suas práticas profissionais e encontrar soluções para os problemas. No capítulo seguinte serão descritas e analisadas as ações desenvolvidas pela formanda.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo pretende descrever, analisar e refletir sobre as estratégias e atividades desenvolvidas no contexto de prática na EPE e no 1.º CEB. Estas permitiram desenvolver as competências delineadas na ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, competências essas referidas nos documentos legais, respetivamente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Importa realçar e refletir sobre a organização da formação profissional na medida em que esta deve ser orientada por competências e não por objetivos pressupondo uma perspetiva formativa de matriz reflexiva. Esta perspetiva tem por finalidade permitir ao formando a capacidade de analisar criticamente as situações educativas e os diversos contextos por forma a agir adequadamente.

O profissional de educação deve ser capaz de inovar, recriar ou transformar as suas ações e de refletir sobre as experiências uma vez que “a acção educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade”, sendo que a formação de um profissional de educação deve formar indivíduos capazes de agir nessas situações. É neste sentido que a formação deve ser centrada no indivíduo, com a finalidade de desenvolver e potencializar o recurso a estratégias diferenciadas e diversificadas que permitam a construção de competências essenciais ao desempenho profissional. Desta forma as competências profissionais devem conceber um conjunto de saberes profissionais, de representações de ação e de atitudes que são mobilizadas aquando do desempenho da respetiva profissão (Nóvoa, 1999, p.18).

Neste sentido, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, as dimensões gerais do desempenho do docente envolvem a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, a dimensão da relação com a comunidade e a participação na escola, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a dimensão profissional, social e ética. No que concerne às dimensões específicas do docente, de acordo com o Decreto-Lei n.º

241/2001, de 30 de agosto, realçam-se a integração do currículo e a conceção e desenvolvimento do mesmo. Isto significa que o currículo deve ser flexível, na medida em que esta flexibilidade possibilita por um lado a inclusão de conteúdos na escola provenientes do contexto sociocultural e por outro a capacidade de absorver, através do processo de investigação os conhecimentos que advém da realidade comunitária (Urban, Maia & Scheibel, 2009). Paralelamente às dimensões citadas ainda existem dimensões fundamentais para o desempenho do profissional de educação, como a observação, a planificação, as atividades, os projetos curriculares e a organização e avaliação do ambiente educativo. Para além disto não se deve esquecer as orientações globais estabelecidas na lei para o educador e para o professor.

É de referir que a formanda susteve nas suas práticas pedagógicas referenciais teóricos, articulando conhecimentos científicos e experimentais por forma a dar sentido à construção de um perfil profissional. Assim, as práticas realizadas constituíram momentos de desenvolvimento pessoal e profissional, pelo que serão aqui explanadas de modo a espelhar a transformação do aluno em futuro profissional.

Importa salientar que ao longo de todo este processo as fases da espiral de investigação-ação (observação, planificação, ação, avaliação e reflexão) estiveram sempre presentes, sendo deste modo etapas importantíssimas para a futura profissional de educação, na medida em que auxiliaram a formanda no desenvolvimento de estratégias adequadas ao contexto, como também na criação de técnicas e instrumentos que lhe possibilitaram a análise e reflexão sobre o contexto real e conseqüentemente a formanda melhorou as suas ações tendo em vista o entendimento do mesmo. Para a planificação e concretização das respetivas atividades foi essencial como primeira etapa o processo de observação. Este permitiu a identificação das necessidades e dos interesses evidenciados pelas crianças, e também o conhecimento do meio envolvente e do contexto familiar, com a finalidade de adequar o processo educativo às necessidades do grupo, assim, e segundo Estrela (1994), a observação constitui um dos pilares da formação de professores.

É importante referir que o processo de observação, quando bem orientado e estruturado, permite para além do que já foi referido a elaboração de planos de ação que têm em conta as informações recolhidas, englobando estratégias e materiais diversificados e a variação entre trabalho em grande e

pequeno grupo e individualmente. Na elaboração dos planos de ação deve predominar a motivação, a aprendizagem cooperativa e a articulação de saberes, traduzidos em aprendizagens significativas por parte das crianças.

Ao longo deste processo a formanda tornou-se consciente face à importância da observação uma vez que esta etapa tornou-se uma mais-valia para a sua formação, permitindo identificar e reconhecer problemas e fenómenos, refletindo na solução para os mesmos e efetuando posteriormente uma organização e interpretação dos dados recolhidos (Estrela, 1994). Assim, e como corrobora o Decreto-Lei n.º 241/2001, o ato de planificar a intervenção educativa deve ser de forma integradora e flexível, tendo sempre na sua base as observações realizadas com o intuito de proporcionar aprendizagens nos diversos domínios curriculares.

Nos próximos subcapítulos a formanda descreve atividades desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, bem como a fundamentação das opções educativas, sendo que estas têm na sua base o construtivismo e o socioconstrutivismo referidas no capítulo I do presente relatório. As atividades aqui explanadas visam a abordagem das diversas áreas de conteúdos na EPE e das áreas curriculares no 1.º CEB, tendo como finalidade o desenvolvimento holístico da criança.

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O grupo de crianças onde decorreu a prática pedagógica supervisionada na educação pré-escolar era bastante diversificado quer ao nível dos interesses quer ao nível das necessidades, uma vez que apresentava diferentes faixas etárias. Neste sentido foi necessário por parte da formanda refletir antes, durante e após a ação para planear atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da criança de forma significativa.

Por meio do processo de observação a formanda constatou que o espírito de descoberta que o grupo possuía era bastante elevado. Este era um grupo curioso que se encontrava sempre disposto a descobrir coisas novas e deste modo gostavam de participar em atividades diversificadas que envolvessem a

imaginação, a descoberta e o movimento. De acordo com as OCEPE, o contacto que a criança estabelece com a cultura científica é de extrema importância nos primeiros anos de vida, pois não interessa nestas idades ensinar conceitos científicos com todo o seu rigor, mas sim “proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças (...) [de modo a criar] sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (ME/DEB, 1997, p.85). Neste sentido, a primeira atividade aqui explanada encontra-se enquadrada nas OCEPE, nomeadamente na área de Conhecimento do Mundo

A área de Conhecimento do Mundo segundo as OCEPE é uma área fundamental a ser desenvolvida pois o ser humano desenvolve-se e adquire novos conhecimentos na interação que estabelece com o meio que o rodeia. Concomitantemente a curiosidade, o interesse e a motivação que as crianças demonstram nos fenómenos que ocorrem no nosso quotidiano, por meio da experimentação, permite a cada criança dar sentido ao mundo em que vive, sendo assim a educação pré-escolar uma fonte de aprendizagem no âmbito do conhecimento do mundo. É pela exploração desta área de conteúdo que a criança percebe os fenómenos que ocorrem no nosso planeta tornando-as cidadãos cientificamente mais cultos, ativos e responsáveis na sociedade em que vivemos.

No âmbito de uma atividade experimental desenvolvida no projeto Os Cientistas no Jardim de Infância, promovido pela Câmara Municipal do Porto, a formanda constatou que as crianças demonstravam curiosidade e necessidade de perceber os fenómenos científicos na base da experiência densidade dos líquidos (água e óleo), uma vez que estes não tinham sido explicados nem mencionados pela técnica de educação aquando da implementação da respetiva atividade. Numa fase posterior à atividade desenvolvida verificou-se que as crianças questionavam constantemente a díade de formação sobre os fenómenos ocorridos “Porquê é que o óleo e a água não se misturam?”, “Como é que chama isto?”, “O que é que está a acontecer?”, “Será que amanhã já estão juntos?”, entre outras questões bastante pertinentes do ponto de vista da formanda. De realçar que apesar das crianças não perceberem com exatidão os conteúdos científicos inerentes importa “dar nome” aos fenómenos que estão na base das experiências de modo a alargar o conhecimento da criança e o campo lexical.

O facto das crianças terem demonstrado curiosidade e motivação na execução dessa atividade e, associando o interesse evidenciado por parte de algumas crianças na abordagem realizada na mesma semana às cores primárias e secundárias, a formanda aumentou a complexidade das experiências implementadas de modo a permitir às crianças a assimilação e acomodação de novos conhecimentos, através de um processo de autorregulação, já mencionado no capítulo I do presente relatório. Assim, a formanda estruturou duas experiências com metodologias semelhantes, mas com abordagens diferentes dos conceitos subjacentes.

As duas experiências implementadas pela formanda no contexto de prática pedagógica tinham como objetivos: a promoção de aprendizagens significativas ligadas ao quotidiano, o desenvolvimento do espírito de pesquisa e de investigação, o desenvolvimento da capacidade de cooperação, a consciencialização para um olhar crítico sobre o meio envolvente, o aprofundamento dos conhecimentos didáticos, a promoção da sensibilização pelas ciências naturais e a contribuição para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Para além destes objetivos a formanda também delineou objetivos de aprendizagem: reconhecer diferentes líquidos, perceber que os líquidos apresentam diferentes propriedades, observar e compreender que existem líquidos que não se misturam devido à densidade que cada líquido apresenta, realizar experiências com alguns líquidos bem distintos, manusear e contactar com diferentes materiais de laboratório, estimular o gosto pelas ciências, enriquecer a linguagem científica das crianças e sensibilizar as crianças para a presença da ciência no nosso quotidiano.

É através das experiências implementadas que o educador vai alargando os saberes práticos necessários à vida pessoal e social da criança. É neste sentido que a educação para as ciências não procura unicamente proporcionar a aquisição de conceitos e procedimentos experimentais, mas sim possibilitar a compreensão desta como prática social (Silva, Nascimento, França, Freire & Nunes, 2012).

As atividades implementadas pela formanda no contexto de estágio foram a elaboração de uma “lâmpada de lava com sal” e a construção de uma “torre de líquidos”, sendo que os aspetos científicos inerentes na primeira atividade experimental foram a densidade, substâncias insolúveis e dissolução, e na segunda experiência os conceitos abordados foram a densidade e substâncias

insolúveis. Relativamente à ordem pela qual as atividades foram implementadas, esta prendeu-se com a complexidade das mesmas e com a quantidade de líquidos que cada uma necessitava para a sua elaboração, sendo a primeira a ser implementada a elaboração de uma “lâmpada de lava com sal” e a segunda a construção de uma “torre de líquidos”.

A atividade teve início na área do acolhimento através de um diálogo estabelecido com as crianças. É por meio desta estratégia que a formanda reflete sobre algumas questões colocadas pelas crianças, “A sala está diferente.”, “As mesas não são assim.”, “O que é que vamos fazer?”, e verifica que as crianças apresentam consciencialização fase ao espaço da sala de atividades, da sua organização e dos materiais existentes ou introduzidos na mesma. Neste sentido, e de forma a estabelecer um contacto com todos os elementos do grupo, e também a livre circulação no apoio às crianças, a formanda dividiu o grande grupo em quatro grupos de cinco a seis elementos nas mesas de trabalho. A organização do grupo em pequenos grupos foi efetuada pela formanda de forma consciente, com a finalidade de proporcionar o acesso e o manuseamento do material na realização da experiência a todos os elementos do grupo, bem como fomentar a interação e cooperação entre todos, criando assim um espaço de descoberta e de comunicação.

Antes de dar início à atividade, por meio da observação e da reflexão na ação, a formanda constatou que as crianças se encontravam bastante curiosas e empolgadas para a realização das experiências, e neste sentido foram colocadas algumas perguntas por parte as crianças: “Para que serve estes materiais?”, “Vamos realizar uma experiência?”, “Como se chama esse material?”. Neste seguimento a formanda recorreu a uma questão-problema em cada uma das experiências de modo a efetuar o levantamento prévio dos conhecimentos que as crianças tinham sobre os fenómenos que iriam observar, e também estabelecer uma adequada orientação das atividades. A questão-problema colocada na primeira experiência foi “O que acontecerá se juntarmos o óleo à água?”, já na segunda experiência a questão-problema colocada foi “Será que se colocarmos os líquidos numa proveta eles se misturam?”. O recurso às questões-problema em cada uma das experiências teve como intuito promover a curiosidade e a descoberta dos fenómenos que estão por detrás das experiências que iriam ser realizadas. Paralelamente dá a possibilidade à criança de refletir sobre o que pensam que poderá acontecer e posteriormente se confrontarem

com a realidade. Neste sentido é importantíssimo que o educador aprofunde a curiosidade das crianças de modo a facilitar a aquisição de conhecimento e de conceitos mais rigorosos a partir dos seus saberes.

Para além das questões-problema colocadas no início das experiências as crianças tiveram a possibilidade de identificar os materiais de laboratório e os líquidos utilizados. Os critérios utilizados pela formanda na escolha do material para a realização das experiências tiveram na sua base o fácil manuseamento e o facto de serem materiais do quotidiano das crianças, não apresentando qualquer perigo. Assim, a formanda entregou a cada grupo de criança o material necessário para a realização das experiências, e a cada criança um protocolo das experiências (anexado a este recurso existia uma folha de registo para cada criança) dividida em duas partes, sendo que num dos lados as crianças registavam as ideias prévias sobre o que achavam que poderia acontecer e no lado oposto o que tinham na realidade observado no final da experiência.

No início de cada experiência a formanda lia o protocolo e efetuava um conjunto de questões - “Qual é o primeiro procedimento?”; “O que é que temos que adicionar primeiro?” -, de modo, a averiguar se às crianças apresentavam a escuta ativa e verificar quais as dúvidas e as dificuldades encontradas pelas crianças. Na atividade experimental “lâmpada de lava com sal”, e de acordo com o protocolo, as crianças foram fomentadas a adicionar o corante azul ao óleo. Através deste procedimento a formanda verifica que as crianças se encontram curiosas em saber o que iria acontecer a esta mistura e questionam “O que vai acontecer?”; “O óleo vai ficar azul?”. Posteriormente, com recurso a um gobelé, as crianças derramam a água no seu interior, seguindo-se a adição do óleo. As crianças observaram que o óleo e a água são líquidos que não se misturam. Neste sentido a formanda enuncia os conceitos científicos inerentes a esta experiência, ou seja, substâncias insolúveis e densidade. Para explicar o conceito de substâncias insolúveis a formanda mencionou que existem substâncias, como era o caso da água e o óleo, que podem ser classificadas como solúveis, não solúveis ou pouco solúveis. Para uma melhor compreensão do conceito a formanda recorreu ao exemplo da mistura do açúcar com a água, para explicar de forma concreta o fenómeno que as crianças estavam a observar. Constatou-se que as crianças por meio das respostas que iam dando – “Então o açúcar ao desaparecer na água é uma substância solúvel?” - conseguiram perceber o que

são substâncias solúveis, insolúveis e pouco solúveis, e como os materiais se relacionam entre eles.

Para explicitar o conceito de densidade a formanda referiu que todos os líquidos apresentam características e propriedades que os distinguem. É através desta orientação efetuada pela formanda que uma das crianças, com cinco anos, refere que “Então existem líquidos que são iguais e líquidos que são diferentes?”. Posteriormente a formanda introduz as seguintes expressões “mais denso” e “menos denso”, surgindo por parte das crianças as seguintes questões “Então o líquido que é mais denso é mais pesado?”, “O líquido que é menos denso é o mais leve?”. A observação efetuada pelo grupo à experiência que estava a decorrer deu a possibilidade às crianças de constatarem que “A água é mais densa, pesada, que o óleo, porque a água está em baixo e o óleo em cima”, assim por meio da experimentação e com alguma orientação realizada pela formanda as crianças constroem o seu próprio conhecimento.

Posteriormente, ainda no decorrer da primeira experiência, introduziu-se uma substância sólida (sal) e denotou-se que as crianças ficaram curiosas e fascinadas com o que observavam, pois o sal “agarrou-se” ao óleo e formou uma mistura mais densa que a água, deslocando-se para o fundo do gobelé, surgindo as seguintes questões “Porque é que o óleo vai para o fundo do gobelé, se o óleo é mais leve que a água?”, “Então o óleo é mais pesado que a água?”. Neste seguimento a formanda dá a possibilidade às crianças de refletirem sobre o fenómeno que estavam a observar e com o passar do tempo as crianças conseguiram constatar que o sal foi-se dissolvendo na água, fazendo com que o óleo se soltasse e se dirigisse novamente para o topo do gobelé. Este fenómeno dá-se devido à densidade que o óleo e a água apresentam (densidades diferentes). Assim, a formanda explica que quando o sal é introduzido no gobelé adiciona-se ao óleo, e estas duas substâncias juntas são mais densas que a água, logo dirigem-se que o fundo do gobelé, contudo com o tempo o sal dissolve-se e o óleo volta a ser menos denso que a água.

Na segunda experiência “torre de líquidos”, após ter sido colocada a questão problema e com auxílio de algumas crianças realizaram-se as misturas dos ingredientes (água, álcool, óleo e mel) com os diferentes corantes existentes (verde, vermelho, azul e amarelo). Foi neste sentido que a formanda trabalhou o domínio da matemática aquando da adição dos corantes aos líquidos, uma vez que a formanda foi dando indicações de quantidades específicas de gotas de

corante. Tal como na primeira experiência a formanda leu o protocolo e foi colocando questões sobre o mesmo – “A que ingrediente se adicionou o corante vermelho?”, “Quantas gotas se adicionou de corante verde à água?”. Com recurso a uma proveta as crianças adicionaram as camadas uma a uma e observaram que também nesta experiência os líquidos não se misturavam, referindo que “A água é mais densa que o óleo”, “O álcool é o menos denso”, “O mel é o mais denso”. Foi através da adição das camadas dos diferentes ingredientes que a formanda trabalhou noções no domínio da matemática ao nível da espessura (grosso e fino), uma vez que a formanda deu a cada grupo a possibilidade de escolherem a espessura das diferentes camadas. No final da experiência as crianças refletiram em grande grupo sobre a espessura de cada camada e compararam entre grupos as escolhas realizadas – “Qual é o grupo onde a camada vermelha é a mais grossa”, “Qual é o grupo onde a camada azul é mais fina?”, “Será que o grupo do S., na sua proveta apresenta o ingrediente de cor amarelo com a mesma espessura que o grupo da C.C.?”. Recorrendo a diversos líquidos a formanda trabalhou também com as crianças as medidas de capacidade inerentes ao domínio da matemática. É importante referir que ao longo das experiências as crianças foram questionadas e levadas a refletir sobre as possíveis hipóteses existentes (substâncias solúveis, pouco solúveis ou não solúveis e densidade), sendo que a formanda orientou o diálogo e geriu as perguntas e dúvidas que foram sendo colocadas pelas crianças.

No início de cada experiência, e como já foi mencionado, as crianças efetuaram o registo do que achavam que iria acontecer, e posteriormente, já no final, tornavam a registar o que realmente observaram, com recurso ao desenho. É neste sentido que as crianças desenvolvem noções inerentes à área de expressão e comunicação, nomeadamente no domínio da expressão plástica. O domínio da expressão plástica dá à criança a possibilidade de se exprimir e comunicar, uma vez que todos os registos da criança, neste caso através do desenho, “são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados” (ME/DEB, 1997, p.62).

A implementação real das experiências permitiu à formanda refletir sobre o conhecimento em ação, sendo que a planificação em contexto real não deve ser rígida, mas sim assumir uma dimensão flexível e adaptável no decorrer da prática, possibilitando às crianças uma construção de conhecimentos significativos e adequados às necessidades e interesses dos mesmos. Neste

sentido a formanda procurou que estes desafios fossem planejados numa perspectiva de valorização de aprendizagens significativas, dando às crianças liberdade para adquirirem os conceitos científicos, sociais e humanos, de forma pessoal e permitindo o registo dos mesmos na forma de expressão mais relevante. Os registos efetuados pelas crianças antes, durante e após todo o processo de experimentação foram também objeto de análise e indicadores das aprendizagens das crianças. Em síntese, ao longo de todas as atividades a formanda foi efetuando constantes feedbacks que, do seu ponto de vista, estimularam as crianças para a realização das duas experiências. Paralelamente constatou-se que estas se encontravam bastante motivadas e empenhadas em resolver as questões problema colocadas pela formanda no início de cada experiência.

A segunda atividade aqui descrita e analisada enquadra-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da expressão motora. De acordo com o ME/DEB (1997) o domínio da expressão motora é um domínio fundamental a ser desenvolvido na educação pré-escolar, na medida em que esta “deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo, a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME/DEB, 1997, p.58).

Em termos gerais, com esta atividade a formanda pretendia desenvolver as crianças sobre o ponto de vista cognitivo, psicomotor e socio-afetivo, desenvolver a personalidade das mesmas, atendendo ao contributo do ponto de vista de atitudes, interesses e valores através de uma atitude “ativa”, consciente, progressivamente autónoma e criativa, favorecer e aperfeiçoar os padrões motores fundamentais, estimular a aquisição ou aperfeiçoamento das habilidades motoras básicas e habilidade motoras específicas e estimular o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de habilidades e capacidades para a melhoria das competências motoras e lúdicas.

A planificação e implementação da respetiva atividade teve na sua base o diálogo estabelecido com a educadora do local onde decorreu a prática pedagógica supervisionada. Por meio do processo de observação e de diálogo a formanda constatou que a prática de expressão motora não era efetiva na instituição. Contudo, em anos anteriores esta era realizada por um monitor especializado na área da Câmara Municipal do Porto que se dirigia à sala de atividades duas vezes por semana. O processo de observação efetuado pela

formanda possibilitou-lhe averiguar que crianças demonstravam interesse, empenho e dedicação na execução de exercícios de expressão motora e expressavam a necessidade de se expandir e de se movimentar em espaços não tão confinados como o espaço da sala de atividades. Assim, o bloco escolhido para a implementação desta atividade foi deslocamentos e equilíbrios.

Os principais objetivos definidos pela formanda no que concerne à escolha do bloco implementado foram: desenvolver as destrezas básicas de exploração e domínio corporal em equilíbrio e em deslocamento, proporcionar atividades em exercitação individual, a pares ou em equipas, saber cooperar com os colegas nos jogos e exercícios, compreender e aplicar as regras estabelecidas, sensibilizar para a cooperação, entreajuda e interajuda, desenvolver as vivências em grupo (equipas) e valorizar a atividade física na expressão artística, lúdica e ambiental.

De acordo com a opinião da formanda é através do jogo que as crianças aprendem a relacionar-se e a dialogar com os outros desenvolvendo concomitantemente as suas capacidades e o controlo físico-motor e obtendo o equilíbrio emocional. Foi neste sentido que a formanda desenvolveu a área de formação pessoal e social, na medida em que esta área favorece “a autonomia da criança e do grupo (...) [assentando] na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia” (ME/DEB, 1997, p.53). Por meio do processo de observação a formanda constatou que o recurso a regras na implementação dos jogos favoreceu a realização dos mesmos, na medida em que foram compreendidas por todos e o grande grupo comprometeu-se a respeitá-las, desenvolvendo assim valores democráticos como: a participação, a responsabilidade, a cooperação, a colaboração e a interajuda. É através dos jogos que as crianças adquirem espírito de equipa e que fortalecem as relações interpessoais, desenvolvendo também a capacidade de perceber a importância do trabalho de equipa, aprender a escutar o outro, a construir a sua própria identidade e a estabelecer laços afetivos.

Antes de descrever e analisar especificamente e pormenorizadamente a atividade é fundamental explicar que na sala de atividades onde decorreu a prática pedagógica supervisionada existia um fantoche, o Bolinhas, que permitia mediar as necessidades, os interesses, a imaginação, a criatividade e a curiosidade das crianças através das mensagens que ia deixando na sua casota.

As mensagens do Bolinhas geravam grande euforia nas crianças, estando estas em constante expectativa para descobrir novas surpresas e realizar novos desafios deixadas pelo mesmo. Foi através do recurso ao Bolinhas que a formanda deu início à atividade, uma vez que este apresentava um vestuário diferente do habitual de forma a orientar as crianças para a atividade de expressão motora a ser implementada. Foi neste seguimento que as crianças refletiram e exprimiram ideias e opiniões face à atividade a ser desenvolvida pela formanda – “Porque é que o Bolinhas está vestido assim?”, “Está com uma fita na cabeça se calhar vamos ter ginástica”. Para além disso, na casota do Bolinhas, nomeadamente, na gaveta das novidades existia uma mensagem sobre a atividade/desafio a realizar pelas crianças.

Foi por meio do processo de observação na ação que a formanda verificou que as crianças conseguiram perceber que o Bolinhas tinha planeado um conjunto de exercícios para serem realizados no espaço exterior, sendo que estas ficaram entusiasmadas, curiosas e motivadas para a realização da sessão de expressão motora. O facto de ter recorrido ao Bolinhas para iniciar a atividade revelou-se uma mais-valia na implementação da mesma, pois permitiu à formanda desenvolver a imaginação e fantasia das crianças, levando a que estas se empenhassem na realização de todos os exercícios. Posteriormente, e já no espaço exterior, a formanda deu início à atividade, sendo esta constituída pelas três partes fundamentais: a parte inicial (cinco minutos), a parte fundamental (vinte minutos) e a parte final (cinco minutos).

A parte inicial, também denominada por aquecimento, tinha por objetivo despertar nas crianças a disponibilidade de exercitação. A parte fundamental da sessão de expressão motora era composta por um conjunto de três circuitos para a prática de exercitação com diferentes graus de dificuldade. Antes de dar início a esta parte a formanda dividiu o grande grupo em pequenos grupos de seis elementos atribuindo a cada grupo uma cor com recurso a um colar. A formação de grupos e a atribuição de cores a cada equipa, de acordo com a opinião da formanda, dá a possibilidade de cada criança apresentar um papel ativo na execução dos circuitos, sendo que a respetiva organização teve na sua base a distribuição dos elementos de grande grupo de acordo com as faixas etárias de cada criança, ou seja, cada grupo era composto por crianças com diferentes faixas etárias. Esta opção favorece o desenvolvimento da cooperação e interajuda entre as crianças de faixas etárias diferentes, trabalhando assim

conteúdos inerentes à área de formação pessoal e social, uma vez que de acordo com ME/DEB (1997, p.54) “o respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo”. Através do trabalho de grupo a formanda pretendeu estabelecer um clima de partilha entre todos os elementos do grupo, ou seja, o espírito de “nós” e “nosso” (Hohmann & Weikart, 2011). Por último, a parte final da atividade de expressão motora visou a realização de um exercício com pouco intensidade com a finalidade de retornar à calma. A realização de circuitos desenvolvidos pela formanda com diferentes graus de complexidade permitiu estabelecer “regras progressivamente mais complexas [, de modo, a desenvolver o] (...) controlo motor, [a] socialização, [a] compreensão e (...) [o] alargamento da linguagem” (ME/DEB, 1997, p.59).

No final de cada circuito existiam diversas peças de um puzzle que representavam instrumentos musicais, as crianças tinham por objetivo, depois de terem reunido todas as peças do puzzle construí-lo e identificar o instrumento musical, podendo de seguida avançar para o próximo circuito. Os recursos a imagens alusivas aos instrumentos musicais visavam a articulação com uma atividade a ser desenvolvida posteriormente pelo meu par pedagógico.

Os puzzles existentes nos diversos circuitos apresentavam características e graus de dificuldade diferentes, nível fácil, médio e difícil. O recurso a esta estratégia foi implementado pela formanda de forma consciente, pois as crianças necessitam de ser estimuladas a progredir com recurso a desafios novos e com diferentes graus de dificuldade. Paralelamente, a elaboração de percursos nos circuitos e a deslocação no espaço dá à criança a capacidade de compreender relações topológicas que é um aspeto trabalhado no domínio da matemática na EPE (ME/DEB, 1997).

Ao longo da execução dos exercícios de expressão motora a formanda circulou e apoiou todas as equipas. Esta postura visa ter consciência face às dificuldades e às capacidades que cada criança tinha na execução dos mesmos. Neste sentido, a formanda pode afirmar que as crianças não apresentavam dificuldades na execução dos circuitos, contudo, também é de salientar que as crianças mais novas tinham sempre o apoio dos elementos que constituíam o seu grupo, trabalhando assim o espírito de equipa, cooperação, colaboração e de interajuda. Algumas das expressões efetuadas pelas crianças na execução dos

circuitos deram à formanda a perceção do modo como as crianças se encontravam motivadas e envolvidas nos exercícios. O fato do fantoche Bolinhas também se encontram no espaço exterior a “observar” todos os movimentos das crianças tornava-as muito mais empenhadas na execução dos circuitos: “O Bolinhas está a olhar para nós, temos que fazer bem os exercícios”.

Na elaboração do plano de expressão motora implementada a formanda teve em atenção a criação de um clima estimulante e motivante para as crianças, para tal foi dando constantes feedbacks de modo a incentivar as crianças para a resolução dos exercícios com sucesso. Paralelamente, também perspetivou a conceção do espaço e do tempo de exercitação tendo em conta o ritmo biológico do grupo e de cada criança, como corrobora o Decreto-Lei nº241/2001, ao afirmar que o educador deve respeitar o ritmo, o temperamento, a motivação e as necessidades das crianças.

Para além do que foi mencionado é de extrema relevância explicitar que a presente atividade implicou uma boa gestão do grupo, do espaço e do tempo. A gestão do grupo prende-se com a existência de crianças com faixa etária diversificada e a agitação que este tipo de atividades provoca nas mesmas. Em momento de pós implementação da atividade e refletindo sobre a mesma a formanda acredita que este tipo de atividade deve ser implementado pelo menos uma vez por semana, na medida em que estes necessitam de desenvolver destrezas que o próprio corpo humano apresenta. No que se refere à gestão do espaço e do tempo a formanda em processo de observação constatou que a instituição não apresentava espaços suficientes para a prática desportiva, pois mais de metade do espaço exterior era desnivelado o que impedia este tipo de atividades. Um outro aspeto a ser realçado no que se refere à gestão do espaço é o fato de este ser partilhado em momentos de recreio com as turmas do 1.º CEB, sendo que o tempo de implementação da atividade não poderia por isso ser ultrapassado. Contudo, e refletindo ainda sobre o pouco espaço existente para a exercitação de sessões de expressão motora, a formanda conseguiu elaborar e implementar os circuitos de modo a que existisse uma visão ampla por parte dos adultos de todos os circuitos e crianças que os realizavam.

Em suma a implementação das atividades dá ao educador a possibilidade de refletir sobre a sua ação na prática e em conjunto com a equipa educativa. Este aspeto é o centro da reflexão sobre a prática e contribui para a compreensão, tomada de decisões e troca de experiências e conhecimentos (Schön, 2000,

citado por Dorigon & Romanowski, 2008). Para Alarcão (1996), de acordo com as perspectivas de Schön, é importante o ciclo reflexivo, uma vez que este leva a um pensar interativo (na ação), retrospectivo (sobre a ação) e prospetivo (para a ação), criando assim uma espiral de investigação-ação, já refletida no capítulo II do presente relatório. De acordo com a opinião da formanda e tendo por base tudo que já foi mencionado, esta acredita que não é possível uma prática adequada sem reflexão.

Todas as ações desenvolvidas pela formanda foram alvo de diversas reflexões antes, durante e após a intervenção com a finalidade de adequar as práticas ao grupo de crianças em questão e também proporcionar o bem-estar e a motivação das crianças, pois é através do interesse e da motivação que as crianças expressam as suas aprendizagens significativas.

3.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo explana uma análise reflexiva face ao processo formativo da formanda no que se refere à sua intervenção na prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB. É neste sentido que serão perspectivadas as influências da prática pedagógica no desenvolvimento das competências profissionais intrínsecas ao perfil de desempenho profissional de educação, e também possíveis melhoramentos nas práticas pedagógicas desenvolvidas, existindo assim a mobilização da metodologia de investigação-ação citada no capítulo II do presente relatório.

A formanda aquando da planificação e implementação das atividades no 1.º ano do 1.º CEB teve sempre em atenção os conteúdos curriculares relativos ao ano de escolaridade de turma, a opinião da professora titular de turma, e os interesses e necessidades evidenciadas pela turma. Além disso pretendeu desenvolver a articulação de saberes, com a finalidade de formar cidadãos capazes de utilizar o pensamento no estabelecimento de ligações e interações entre os conteúdos lecionados. É neste sentido, e que de acordo com Morin (2005), que a inexistência da articulação de saberes produz uma

irresponsabilidade face a tudo que é exterior ao domínio especializado. O recurso à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade por parte do professor dá ao aluno a capacidade de compreender a realidade no todo sem nunca perder o sentido específico da disciplina. A realidade no todo só é possível e só ganha significado devido aos elementos que o constituem, às relações entre eles e às relações deles com o todo. Neste sentido, um dado elemento só tem significado quando inserido num todo, não existindo significado isoladamente ou fora do contexto em análise (Lorieri, 2010).

É de salientar que ao longo de todo este processo a formanda teve sempre em atenção a articulação entre as diversas áreas disciplinares, com a finalidade de proporcionar um trabalho completo e rigoroso, encontrando-se esta estratégia explanada nas intervenções educativas desenvolvidas pela mesma (Botão, 1999, citado por Fernandes, 2002). Para que tal situação ocorresse foi necessário refletir sobre as implementações, analisando-as e posterior, caso necessário, transformando-as. Assim, ao longo de todo o processo de intervenção a formanda teve sempre em consideração dimensões fundamentais ao desenvolvimento do aluno, como por exemplo a questão da motivação, os desafios que tinham por finalidade estimular a curiosidade no sentido de envolver os alunos na aprendizagem cativando, a atenção e o desejo de querer saber mais. Verificou-se que as demonstrações de curiosidade por parte dos alunos eram visíveis aquando da introdução ou aparecimento de novos recursos na sala de aula - animações virtuais, powerpoints sobre as temáticas em estudo, introdução de objetos como a árvore de natal com presentes didático-pedagógicos do Pai Natal. Neste sentido, e segundo a opinião da formanda, é por meio da estimulação da curiosidade e da motivação no processo de ensino e de aprendizagem que os alunos adquirem as competências, sendo deste modo fundamental que a motivação esteja sempre presente em todos os momentos, pois é através desta que os alunos demonstram maior interesse e empenho na aula e, por consequência, participam mais.

O recurso à motivação como estratégia para cativar a atenção dos alunos para além do que já foi mencionado teve também na sua base a preocupação, por parte da formanda, de utilizar estratégias diversificadas, como também recursos diferentes. O recurso a materiais didático-pedagógicos, na opinião da formanda, preenche algumas falhas ao nível do ensino tradicional e permitiu a exposição dos conteúdos de forma diferenciada, sendo constatado em contexto de estágio

que os alunos participavam no processo de aprendizagem. É por meio da manipulação, exploração e experimentação dos recursos didático-pedagógicos elaborados ou mesmo utilizados pela formanda que os alunos construíram o seu próprio conhecimento.

De acordo com a opinião da formanda, e como corrobora o Ministério da Educação (1990), o uso de recurso didático-pedagógicos é uma mais-valia neste nível de ensino, na medida em que os alunos ainda se encontram dependentes dos materiais e do ambiente que os rodeia para aprender. O papel do professor é orientar o aluno na manipulação dos materiais, de modo a facilitar a construção de conceitos e posterior aplicação destes noutras atividades ou tarefas. Neste sentido, ao longo da sua prática a formanda procurou diversificar recursos, utilizando formato digital e físico, recorrendo à elaboração de jogos, na medida em que, segundo Silva e Flores (2014), o jogo potencia o desenvolvimento de competências relativas ao saber-estar na dimensão pessoal e social, facilita a exploração do mundo com significado, estimula a autoconfiança e a compreensão, sendo que influi no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, desenvolvendo laços afetivos positivos, promovendo aprendizagens de saber estar consigo e com os outros, momentos de alegria lúdica e de excitação que exige capacidade de reflexão e de controlo sobre si face aos outros. A formanda adaptou o “Twister” digital, que consistia num tapete com círculos coloridos que apresentavam sílabas do conhecimento dos alunos e um baú com palavras também conhecidas pelos mesmos. O objetivo deste jogo era que cada aluno retirasse uma palavra e após o sinal da formanda tinham dois minutos, com recurso aos membros superiores e inferiores, para construírem a palavra. Foram feitos também: jogos de mímica, aquando da lecionação dos cinco sentidos ou dá abordagem a palavras que iniciavam pela vogal a, com o objetivo de, por exemplo, identificarem o sentido ou a palavra que estava a ser mímida; o “jogo do dominó”, onde se lecionou a sequencialidade, as adições, as decomposições e as comparações; o “jogo da memória”, onde se trabalhou os números conhecidos pelos alunos, a decomposição e a adição; o “jogo dos círculos coloridos”, que dava ao aluno a possibilidade de identificar o número de círculos da mesma cor numa dada sequência; o “jogo dos números amigos do 10 e do 20”, onde os alunos, com recurso ao quadro interativo, tinham por objetivo adicionar dois algarismos de forma a obter o número 10 ou o número 20. Foram ainda elaborados recursos

como “As Figuras Geométricas” e “Os Sólidos Geométricos”, onde se fazia a distinção entre figuras e sólidos geométricos e sua identificação, “A Caixa dos Números Amigos” no âmbito da área disciplinar da matemática, onde com recurso a uma caixa de sapatos com dois orifícios os alunos efetuavam adições colocando em cada orifício a quantidade de feijões de uma dada adição e posteriormente com a abertura da caixa os alunos confrontavam a resposta dada com a solução correta e assim sucessivamente, a “Toalha de Localização”, onde por meio de indicações fornecidas pelos avatares os alunos trabalhavam conteúdos na área da matemática e do estudo do meio e PowerPoints sobre os conteúdos a serem abordados nas diversas áreas disciplinares.

No âmbito dos recursos em formato digital é de destacar também a visualização de recursos como vídeos didáticos, por exemplo, relativo à indisciplina e disciplina na sala de aula, suportando a criação de um projeto de intervenção das díades na turma e o recurso a personagens virtuais criadas no programa voki. O recurso às novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem tornou-se uma mais-valia para os alunos, uma vez que de acordo o autor Moraes (2006) citado por Filho (2010, p.4) “precisamos de um paradigma que reconheça a importância das novas parcerias entre a educação e os avanços científicos e tecnológicos presentes no mundo hoje”, de modo a que consigamos motivar e captar a atenção dos alunos nas aulas lecionadas.

No que concerne ao projeto de intervenção, este teve por base as necessidades e os interesses evidenciados pelos alunos no contexto de estágio. É neste sentido, e com recurso à observação, que a formanda averiguou que um número significativo de alunos da turma apresentava comportamentos não adequados ao contexto de sala de aula e fora desta, contudo, tinham consciência face às regras dos espaços da escola. Paralelamente, estes comportamentos também eram visíveis ao nível das interações em grande grupo, nomeadamente em momentos de participação em que uma parte significativa dos alunos não respeitavam as regras de interação discursiva. É neste sentido que a díade de formação implementou o respetivo projeto de intervenção com vista ao desenvolvimento de noções de cidadania e de comportamentos inerentes aos diversos espaços frequentados pelos alunos e também o respeito pelo outro.

Assim, o presente projeto incorporou sucessivas fases e sessões de intervenção ao longo do período de estágio. Neste sentido, a primeira atividade realizada teve como finalidade o diálogo com os alunos sobre as regras de sala

de aula, sendo estas negociadas e definidas pelo grupo de alunos. A par desta reflexão foi iniciada uma estratégia para consciencializar os alunos para as atitudes e comportamentos demonstrados, encontrando-se na sua base a associação de molas ao comportamento de cada aluno, ou seja, a cada aluno foram distribuídas três molas, sendo que cada um pintou uma mola de cada cor (vermelha, amarela e verde). Por meio do diálogo com os alunos sobre o significado das mesmas, o par pedagógico constatou que estes efetuaram uma correspondência entre a cor das molas e os semáforos presentes no quotidiano dos alunos. Assim a respetiva estratégia implicava que no início de cada dia todos os alunos tivessem colocado na sua caixa de material a mola verde. A respetiva mola poderia ser alterada ao longo do dia de acordo com as atitudes dos alunos. Paralelamente foi implementada uma rotina no final das atividades diárias, que consistia na reflexão e análise, em grande grupo, dos comportamentos apresentados ao longo do dia. De acordo com esta reflexão e tendo em consideração a mola que se encontrava na caixa era registado numa tabela de dupla entrada a cor correspondente. No decorrer das primeiras semanas após a implementação desta atividade as díades de formação constataram que alguns alunos desrespeitavam algumas regras estabelecidas e desvalorizavam o recurso as molas e as cores atribuídas.

Neste seguimento, as formandas sentiram a necessidade de repensar a estratégia implementada de forma a readequa-la ao grupo de alunos. É neste sentido que as formandas recorreram à obra literária *Os Piratas Pedem Por Favor* de Timothy Knapman, onde se reflete sobre o comportamento da personagem principal. Depois de efetuar a leitura integral da obra, com recurso a um chapéu de pirata, perspetivou-se uma análise sobre os comportamentos que caracterizavam o pirata João, dialogando sobre a importância de utilizar as palavras “obrigado” e “por favor” no quotidiano.

Assim, por meio do paralelismo com a obra literária do pirata João e, de acordo com o comportamento de cada aluno na sala de aula, no final do dia, em grande grupo, os alunos refletiam sobre o seu comportamento e decidiam se mereciam ou não receber um crachá de pirata bem comportado. O crachá recebido pelos alunos bem comportados era enviado para casa com a finalidade de promover a articulação entre a família e a escola. No dia seguinte cada aluno ficava responsável por trazer novamente o crachá para a sala de aula. Ainda neste seguimento, todas as sextas-feiras, em substituição do crachá era enviada

no caderno dos alunos uma nota de acordo com o comportamento semanal que deveria de ser assinada pelo encarregado de educação.

Constatando a motivação que os alunos demonstravam pelo pirata João e aliando ao interesse pela expressão motora, a díade delineou a inclusão nos planos semanais de uma hora dedicada à expressão motora, uma vez que esta revela-se um espaço privilegiado para a utilização do jogo como uma forma de adequação de comportamentos. Para dar início a esta fase do projeto todas as semanas o pirata João enviava uma carta com um desafio para os alunos realizarem, caso o desafio fosse bem sucedido e se averigua-se que o comportamento fosse adequado os alunos teriam a possibilidade de receber uma chave para abrir uma arca do tesouro. A caça ao tesouro (peddy-paper) foi implementado na última semana de intervenção das formandas, sendo constituído por quatro desafios bem distintos. No primeiro desafio (sala de aula) o objetivo prendia-se com a execução de duas coreografias, uma no âmbito de uma aula de expressão motora lecionada, e outra com a visualização, no programa JustDance, de uma coreografia, sendo que os alunos tinham que reproduzir os gestos de dança que iam visualizando no quadro interativo. O segundo desafio (ginásio) tinha como objetivo a execução de um percurso de obstáculos que reproduzia os caminhos marítimos por onde o pirata João teve que passar para chegar à nossa sala. Já num terceiro desafio (coberto do recreio), o objetivo era que os alunos identificassem vinte e duas representações mímicas. Por último, no quarto desafio (sala de aula), a cada aluno foi dado uma folha em branco e um pincel, e o objetivo deste era que os alunos, com recurso a café, identificassem as mensagens que o pirata deixou a cada aluno e as lessem em voz alta. Após a execução de todos os desafios, em grande grupo, efetuou-se uma reflexão sobre o comportamento e as atitudes dos alunos face aos desafios e a possibilidade ou não de procurarem o tesouro do pirata João. Através do diálogo averiguou-se que o comportamento e as atitudes foram corretos, na mediada em que a díade de formação confirmou essas situações, assim deu-se início à procura do baú do tesouro do pirata. No interior do baú do pirata João encontravam-se certificados de participação, uma pala de pirata e um doce.

Importa salientar que em processo de observação e em momento de reflexão na ação a formanda averiguou que os alunos demonstravam bastante entusiasmo e motivação com personagens virtuais, e neste sentido foram criados avatares para as diversas áreas disciplinares, para português Antónia Letrinhas, para

matemática Óscar Matemática e para estudo do meio Miquelino. Todos estes avatares, de acordo com a opinião da formanda, transmitiam segurança aos alunos para a realização das tarefas apresentadas, na medida em que os incentivava na execução da mesma e lhes fornecia feedbacks ao longo da atividade.

Por meio da reflexão na ação a formanda constatou que o recurso aos avatares aquando da introdução de um conteúdo novo cativava a atenção dos alunos, motivava-os e despertava-os para a realização dos desafios e das tarefas que estes iam apresentando. Em algumas situações constatou-se que quando a formanda não recorria aos avatares os alunos questionavam-na “Quando é que aparece a Antónia Letrinhas?”, “O Miquelino não tem nenhum desafio para nós hoje?”, “O Óscar Matemáticas é verdadeiro? Ele existe mesmo?”.

Visto ser uma estratégia que cativa a atenção e a motivação dos alunos para a execução dos exercícios, a formanda na época de Natal criou o avatar do Pai Natal. Na sua apresentação este referiu aspetos de comportamento e realçou que os alunos estavam a ser observados por ele durante todo o ano, é neste sentido, que de acordo com o projeto de intervenção das díades o avatar realça aspetos do comportamento dos alunos a serem melhorados. O fato da formanda desenvolver e fomentar nos alunos o imaginário fez com que estes efetuassem uma transposição do ficcionais para o real, ou seja, para os alunos estas personagens virtuais já faziam parte da turma, sendo que necessitavam do contato dos avatares, ainda que não de forma exagerada. Isto confirma Flores et al. (2014) quando afirma que as TIC podem contribuir para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, e a criatividade e quando refere que com o programa Voki os alunos revelam o sentimento de entusiasmo, de alegria e felicidade como dominador do ambiente educativo e falam de emoções fortes na realização de tarefas com prazer.

No que diz respeito à área curricular de Português, nomeadamente nos domínios da Iniciação à Educação Literária, a Leitura e Escrita e a Oralidade, realizaram-se atividades que articularam com outras áreas curriculares, e estas resultaram numa mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos. É neste sentido que posteriormente será descrita e analisada uma atividade implementada pela formanda no âmbito da área disciplinar de Português. Paralelamente, é através desta atividade que a formanda efetua uma transversalidade com as áreas de expressão plástica e expressão dramática. É de

salientar que a par desta transversalidade efetuada a formanda também recorreu a um conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem que tiveram na sua base o recurso às novas tecnologias, criando assim, do seu ponto de vista, uma aula apelativa, motivadora e dinâmica para os alunos.

A respetiva atividade, no âmbito da área curricular de Português, foi desenvolvida tendo na sua base o processo inicial de observação, na medida em que a formanda constatou que a maioria dos elementos da turma evidenciavam empenho e dedicação na execução de exercícios no âmbito da introdução das letras do alfabeto. É neste sentido que todas as semanas os alunos questionavam as formandas sobre os conteúdos que cada uma ia abordar ao longo da sua semana – “É hoje que vamos dar uma letra nova?”, “Eu já conheço esta letra, é a letra do meu nome.”, “Como se chama esta letra?”.

De referir que o conteúdo lecionado pela formanda na atividade descrita e analisada posteriormente foi a consoante p e a formação de sílabas e palavras de acordo com as vogais já assimiladas pelos alunos. Antes de dar início à atividade os alunos constataram que existiam materiais novos na sala de aula e questionavam a formanda sobre o respetivo material – “Vamos ver um filme?”, “Para que serve aquela caixa?”.

Neste contexto a integração do avatar Antónia Letrinhas para contar uma história suscitou uma onda de questões na apresentação da mesma que permitiu que os alunos mais tímidos “acordassem” da sua ausência em sala de aula e desejassem participar na história, ouvindo e interagindo. A formanda preparou um momento mágico, pois construiu uma televisão para apresentar a história e interagiu em simultâneo com o avatar Antónia Letrinhas, pelo que facultou uma interação do ambiente real com o virtual, envolveu todos os alunos de forma natural, estimulou a curiosidade e o sentimento de viver a história. Neste ambiente a formanda, enquanto professora, sentiu-se realizada porque viu os seus alunos a aprenderem e transmitiram sentimentos que demonstravam estarem felizes.

Para a elaboração da respetiva televisão a formanda recorreu a uma caixa de madeira que continha uma lâmpada no seu interior (formato televisão) para narrar a história. À medida que a história era narrada havia necessidade de fazer circular um rolo com as ilustrações da obra literária *O Pirata Policarpo*, de Beatriz Doumerc, editada por Porto Editora, mas de forma tão natural que nenhum aluno se apercebeu desta parte mecânica, uma vez que se encontravam

concentrados na mensagem da história e na libertação de bolas de sabão. De relevar que na reflexão sobre a ação foi evidenciada esta natureza motivacional provocada pelo avatar e o impacto positivo no desempenho dos alunos, assim como uma articulação natural com a introdução da obra literária. Em grande grupo foram recordadas algumas regras de comportamento, como: “Temos que estar todos em silêncio”, “Não pudemos fazer barulho”, “Temos que estar atentos à história”, “Ouvidos bem abertos”. O recurso à caixa em formato de televisão e às bolas de sabão permitiram focar a atenção dos alunos na história e também transpor a história para o real. É de salientar que no momento de pós reflexão sobre a ação a formanda em diálogo com a professora cooperante, a professora supervisora e o par pedagógico, constatou que a caixa em formato de televisão deveria ter sido colocada de forma elevada, de modo a permitir a visualização da história sem qualquer tipo de intervenção. Paralelamente, para além de recorrer à caixa em formato de televisão e às bolas de sabão, a formanda ao longo da leitura da obra foi efetuando algumas pausas e questionando os alunos sobre alguns aspetos relevantes, de forma consciente. Esta estratégia permite ao aluno a estruturação do pensamento, a construção de uma sequencialidade de acontecimentos e a memorização da história.

Ao longo da leitura da obra literária o recurso às bolas de sabão, em dois momentos específicos da narrativa, tornou a leitura da história uma espécie de acontecimento a 3 dimensões pois envolvia a voz dos alunos, a visão das bolas de sabão e o tato sentido com as bolas no corpo dos alunos. De registar que esta estratégia foi bastante apelativa e dinâmica, na medida em que os alunos demonstravam entusiasmo aquando do recurso às bolas de sabão e ao facto de caírem no seu corpo. Neste sentido foi visível o facto de os alunos assumirem uma atitude teatral pelo que não se portaram mal e não criaram indisciplina, apenas se viam pequenos instantes aqui e acolá de alegria e a felicidade estampada nos seus rostos. O recurso a esta estratégia assentou a perspetiva da formanda de que fazer diferente estimula os alunos e cativa-os para a aprendizagem. É ainda de salientar que a leitura da obra literária foi efetuada pela formanda não num local estático, mas sim deambulando pela sala, com a finalidade de estabelecer um clima de calma e captar a atenção de todos os alunos.

O domínio da Iniciação à Educação Literária favorece o ensino da língua, que por sua vez conduz o leitor à compreensão de textos e a aquisição de conceitos

relacionados com a estética. O contato que os alunos têm com diversos tipos de textos “amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (ME, 2015). Paralelamente, o modo como o texto ou obra literária é abordado, de acordo com a opinião da formanda, revela-se de extrema importância. É neste sentido, e não querendo abordar a obra literária O Pirata Policarpo de forma tradicional, ou seja, iniciar no grafema e alcançar o texto, que a formanda utiliza o modelo descendente, na medida em que este pressupõe que o ato de ler assenta na compreensão de unidades com significado como palavras, frases ou texto, sem iniciar com níveis elementares como a letra ou a sílaba (Marcelino, 2008).

Posteriormente a formanda efetuou um levantamento face à obra lida – “Quem é a personagem principal da história?”, “Como é o pirata Policarpo?”, “O que é que o pirata Policarpo tem no seu barco?”, “O que dispara o canhão?”, “O que utiliza o pirata Policarpo para pintar o seu barco?”, “Como se chama o papagaio do pirata Policarpo?”, “O que prepara o pirata Policarpo para o almoço?”, “E para a sobremesa, o que prepara o pirata Policarpo?”, “Quem é que persegue-se o pirata Policarpo e o papagaio Pepito?” – com o objetivo de averiguar se os alunos efetuaram a audição ativa da obra literária. Questionando os alunos sobre a obra a formanda orienta-os para a aprendizagem de um novo fonema, o “P”, apresentando-o a partir de um vídeo que permitia a visualização da forma como se caligrafava o fonema, sendo que posteriormente com recurso a uma ficha própria os alunos tinham a possibilidade de executar o fonema apresentado. Neste processo constatou-se que alguns alunos demonstravam algumas dificuldades na sua execução, uma vez que não conseguiam perceber onde se iniciava e onde terminava a caligrafia do fonema “P”. É neste sentido que em reflexão na ação a formanda tomou consciência que, em grande grupo, deveria de ter pedido que desenhassem “no ar” o fonema na sua forma maiúscula e minúscula com a finalidade de constatar quais as dificuldades dos alunos. Ainda neste seguimento alguns alunos foram chamados ao quadro e foi-lhes explicado o sentido pelo qual se caligrafava o fonema em estudo. É de salientar que o recurso à estratégia de utilizar uma ficha própria possibilitou a articulação com a área curricular de expressão plástica.

A visualização da caligrafia da consoante p permitia à formanda motivar os alunos na execução da tarefa, na medida em que o contato visual com a

explicitação da forma como se caligrafava a consoante p facilitou a assimilação do conteúdo aprendido (Amante, 2007).

O diálogo com a turma procede-se e a formanda questiona o grande grupo sobre as palavras que ouviram ao longo da leitura da obra literária que tinham com letra inicial p – “papagaio, pirata, pudim de passas, pepito, polvo, pomposo, ...”. Para efetuar o registo das palavras selecionadas pelos alunos a formanda recorreu às novas tecnologias, ou seja, ao programa mindmeister. O contacto com as novas tecnologias e suportes diversificados, como referido anteriormente, e de acordo com a opinião da formanda, permite ao aluno a assimilação e a acomodação de conhecimentos de forma mais eficaz e apelativa.

Ao longo da implementação da presente atividade, e efetuando a reflexão na ação, foi possível averiguar que os alunos tinham noção da sequencialidade dos acontecimentos da história, narrando-a de forma correta. Paralelamente identificaram as palavras selecionadas para a atividade seguinte - papagaio, peixe, pirata, polvo e pudim. É importante referir que apesar dos alunos não conseguirem ler as palavras selecionadas, a mancha gráfica permite ao aluno a identificação e a noção de que a palavra é composta por um conjunto de letras, e neste sentido verifica-se que os alunos tinham consciência das letras que compoñham a palavras, e também das sílabas, sendo fundamental a perceção visual aquando da lecionação das letras, das sílabas e das palavras. A formanda efetuou uma articulação com a área curricular da matemática, sendo os alunos incentivados a identificar o número de fonemas que constituíam a palavra, e a extensão da palavra, ou seja, comparar as palavras relativamente ao seu número de fonemas. Paralelamente também identificaram o número de palavras numa dada rede de palavras e a quantidade de fonemas que cada palavra tinha repetido na sua composição.

A atividade prossegue com a entrega de uma folha para consolidar o conteúdo lecionado. O objetivo desta foi, com recurso a bolas de papel crepe, identificarem o número de sílabas de cada palavra e rodear as sílabas pa, pe, pi, po, pu. Ainda neste seguimento, e não estando previsto na planificação, a formanda escreveu as palavras selecionadas no quadro e pediu aos alunos para que as identificassem. Foi notório que alguns alunos, apesar de não lerem as palavras, conseguiam distinguir as palavras umas das outras e consequentemente identifica-las.

É de realçar que a atividade planificada foi totalmente implementada, contudo, no momento de reflexão na ação constatou-se que algumas estratégias implicaram mais tempo para a sua realização. Assim, importa realçar que a planificação deverá de ser um processo dinâmico e flexível, como referido no capítulo II, a fim de se ajustar aos acontecimentos da aula (Diogo, 2010).

A estratégia usada posteriormente visou a entrega de um bloco onde os alunos tinham por objetivo associar as palavras selecionadas na atividade anterior à imagem correspondente. De seguida, a formanda propôs que cada aluno no seu bloco escrevesse as palavras – “Isto é fácil.”, “Esta letra é igual a letra do meu nome”, “Já sei escrever esta letra.”, “Nós já aprendemos esta letra”. Por último, com o intuito de efetuar a articulação entre a escola e comunidade, a formanda apresentou uma tarefa que consistia em recolherem, com recurso ao recorte e à colagem, palavras ou imagens que se iniciavam pelo consoante p, e com a ajuda dos familiares cola-las na última folha do bloco. É importante que exista uma co-participação entre a escola e a família, pois “a articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, [existe um] (...) mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementam e se enriquecem, produzindo [assim] aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas” (Roitman, 2014, p.135).

Do ponto de vista da formanda, e em momento de pós reflexão, esta acredita que todas as estratégias utilizadas para a execução desta atividade foram meios de motivação, empenho e dedicação por parte dos alunos na execução das tarefas. Paralelamente também averiguou que as famílias participaram na tarefa proposta. É através desta estratégia que os alunos alargam o campo lexical e têm acesso a uma diversidade lata de palavras e imagens que apresentam como letra inicial a consoante p.

No que diz respeito à área disciplinar de estudo do meio, nomeadamente no bloco à descoberta de si mesmo e realização de experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente, a formanda articulou a respetiva área com as áreas de expressão musical, português e matemática, pois a área de estudo do meio apresenta um conjunto de potencialidades e conteúdos que permitem a sua articulação com as restantes áreas disciplinares (Roldão, 1995). É através desta área disciplinar que se trabalha e se envolve os alunos de forma ativa em todo o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que estes

constroem o seu próprio conhecimento pela exploração e descoberta dos conteúdos. Por meio da experimentação e da descoberta o aluno realiza autonomamente aprendizagens significativas e deste modo existe o desenvolvimento holístico do mesmo, e neste sentido as práticas utilizadas pela formanda no contexto de estágio visaram a metodologia construtivista, salientada no capítulo I do respetivo relatório (Rosário, 2002). Assim, a formanda planejou a atividade seguinte centrando o aluno no processo formativo, realçando o ensino construtivista que não encara a aprendizagem apenas como a transmissão de verdades absolutas, mas sim como o proporcionar de experiências relevantes e oportunidades de diálogo que se traduzem na construção de significados (Arends, 1995).

A atividade descrita e analisada posteriormente teve como base as necessidades e os interesses evidenciados pelos alunos. No âmbito das necessidades a formanda constatou que os alunos necessitavam de atividades dinâmicas e apelativas que permitem o contato com diversos objetos, resultando daí aprendizagens significativas, já mencionado no Capítulo I deste relatório. É de salientar que, sendo uma turma do 1.º ano de escolaridade há necessidade de interação entre o sujeito e o objeto, pois segundo Piaget (1981, citado por Simão, Souza & Júnior, 2002, p.55) “o conhecimento [só pode ser produzido] (...) por estruturas que se desenvolvem a partir de estruturas simples (não havendo, assim estruturas sem gênese), e, ao mesmo tempo, a partir das múltiplas interações entre o sujeito e o objeto (o conhecimento não estando nem unicamente no sujeito nem somente no objeto)”.

No que se refere aos interesses, e em processo de reflexão na ação e pós ação, a formanda averiguou que os alunos demonstravam interesses particulares em atividades no âmbito dos cinco sentidos. Assim a formanda, com vista ao desenvolvimento de atividades no âmbito dos interesses evidenciados pelos alunos, promoveu a confeção de bolachas para o Natal, facultou a possibilidade de manipulação de diversos recursos em contexto de sala de aula (geoplano, sólidos geométricos em 3D, puzzles, plasticina, entre outros materiais) e introduziu músicas das letras lecionadas ou de uma temática em estudo (Letra a, Letra p, entre outras, retirado do manual Alfa Português 1 do 1.º ano de escolaridade; “Os Números a Cantar”, “Os Ditongos a Cantar”, de Maria de Vasconcelos, entre estas músicas abordadas). Esta situação observada permitia à formanda implementar a semana dos cinco sentidos. No decorrer da semana

lecionada pela formanda, a mesma implementou para além das áreas disciplinares do português e da matemática, a área do estudo do meio, no âmbito dos cinco sentidos, efetuando assim uma articulação entre todas as áreas disciplinares.

Todas as atividades planificadas e desenvolvidas pela formanda visavam momentos de trabalho individual e coletivo, tendo sempre na sua base a motivação dos alunos. É por meio desta estratégia que a formanda pretendia estabelecer relações de respeito, de tolerância e de aceitação da diferença, num processo constante de negociação (Maçada & Tojiboy, 1998).

O conjunto de atividades desenvolvidas pela formanda aquando da leção dos cinco sentidos apresentam objetivos a serem alcançados: realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente, reconhecer os cinco sentidos, localizar e identificar os órgãos que permitem a captação das sensações do mundo que nos rodeia (ouvidos, pele, língua, olhos e nariz), identificar as propriedades dos alimentos (doce, salgado, azedo e amargo) e agrupa os alimentos de acordo com as suas propriedades.

Apesar da formanda ter trabalhado os cinco sentidos ao longo da respetiva semana, a atividade que revela de seguida tem como foco centrar o desenvolvimento do sentido do paladar, ou seja, a abordagem aos blocos à descoberta de si mesmo e realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente. Na elaboração da atividade posteriormente analisada a formanda teve sempre em atenção a articulação de saberes, efetuando-a com a área curricular de português, matemática e expressões, nomeadamente expressão musical e expressão plástica.

No sentido de desenvolver momentos de aprendizagem sobre o paladar, a formanda seleciona uma estratégia inicial para motivar os alunos: recorreu inicialmente a um conjunto de quatro caixas, sendo que cada uma representava um objeto, associa a um sentido - no paladar existiam bolachas, no olfato um perfume, no tato uma lixa e na visão uma imagem ótica. Paralelamente, para trabalhar o sentido da audição surgiu aquando da entrada dos alunos na sala de aula um som de fundo (som de uma ambulância). Neste sentido os alunos questionam a formanda sobre as quatro caixas e o som da ambulância, de forma voluntária, um aluno dirigiu-se ao quadro e identificou os órgãos associados a cada caixa. O recurso às caixas com elementos que representam os cinco sentidos despertou a curiosidade e o interesse dos alunos no que poderia ser

lecionado na respetiva aula. Como corrobora o referencial da ME/DEB (1997, p.82), “o educador [/professor deve] alargar e contextualizar [os interesses das crianças/alunos], fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais”.

É a partir desta estratégia que a formanda estabelece um diálogo com os alunos e lhes dá a possibilidade de refletirem sobre os órgãos que permitem a cada ser humano captar as sensações que provêm do mundo que nos rodeia – “Quantos são os sentidos? E quais?”, “Quais são os órgãos que permitem captar o que nos rodeia?”, “Se vocês estiverem a ouvir uma música qual é o sentido que estão a trabalhar?”, “E comer um gelado?”.

Posteriormente a formanda recorre a uma música do Youtube (“5 Sentidos”, de Alda Fernandes), a fim de lembrar os cinco sentidos, e são colocadas algumas questões aos alunos sobre a visualização do vídeo – “Qual é a ação que representa o órgão do paladar?”, “E o órgão da visão?”. A orientação dada pela formanda ao longo desta tarefa deveria de ter sido realizada de forma mais aprofundada de modo a permitir que os alunos refletissem e partilhassem em grande grupo alguns exemplos do seu quotidiano relacionado com os cinco sentidos.

Com recurso ao avatar de estudo do meio – Miquelino – a formanda introduziu uma questão problema - “Esta manhã antes de sair de casa a minha mãe pediu-me para trazer da mercearia três alimentos doces, dois salgados e um azedo, como estou um pouco confuso preciso da vossa ajuda para elaborar o cabaz para a minha mãe” - que serviu de fio condutor para a leção da sensação do paladar.

Para dar continuidade à aula a formanda questiona os alunos sobre o órgão que permitia resolver a questão-problema colocada pelo avatar Miquelino – Qual é o órgão do sistema digestivo que nos permite identificar o sabor dos alimentos quando os levamos à boca?. É por meio desta questão que a formanda em momento de reflexão na ação efetuou o levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre a temática em estudo e constata as seguintes respostas: “É a boca?”, “É a língua nos ajuda a comer.”. Os constantes diálogos estabelecidos ao longo de toda a atividade foram, de acordo com a opinião da formanda, momentos enriquecedores na medida em que permitiram desenvolver a escuta ativa e o respeito pela opinião dos outros.

A tarefa desenvolvida posteriormente intitulava-se por “à procura da língua”. Esta permitiu trabalhar conteúdos no âmbito da área curricular de matemática,

nomeadamente no domínio da geometria e medida e subdomínio localização e orientação no espaço. Esta estratégia visava através de algumas indicações que o avatar Miquelino ia fornecendo aos alunos (à frente de, por detrás de, mais distante de, mais próximo de, à mesma distância e igualmente próximos) a procura de diferentes peças de um puzzle que representava a língua.

É através deste jogo de descoberta que para além de trabalhar conteúdos no âmbito da matemática também dá ao aluno a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento, isto é, se na questão anterior o aluno é levado a refletir e discutir em grande grupo sobre o órgão que permite a identificação dos alimentos, nesta tarefa o aluno tem a possibilidade de se confrontar com a resposta correta à questão colocada pela formanda.

A representação da língua no puzzle apresenta algumas alterações que são de imediato constatáveis pelos alunos – “A nossa língua é toda da mesma cor.”, “Porque é que a língua tem cores diferentes professora?”. A estratégia de delimitar a língua em quatro partes distintas que representam a zona onde se identificam os alimentos doces, salgados, azedos e amargos, permitiu à formanda fomentar a curiosidade dos alunos e ser o fio condutor para a atividade seguinte. É neste sentido que é explicado o porquê da língua se encontrar assim dividida e qual é o significado de cada cor apresentada.

Em momento de reflexão na ação foi possível constatar que um dos alunos (D.) não conseguia compreender a divisão da língua em partes, uma vez que referia “Não consigo ver a língua dividida em partes”, “A minha língua não está dividida em partes diferentes, é toda igual”, como meio de resolver esta situação, e não estando implementada na planificação, a formanda recorre a um espelho para ajudar o aluno compreender e identificar as zonas da língua que permitem a identificação dos sabores (doce, azedo, salgado, amargo).

De seguida a cada aluno é entregue uma folha que apresenta a imagem utilizada no puzzle, contudo, sem as delimitações das zonas de identificação dos alimentos, como forma de consolidação do conteúdo abordado. O objetivo desta tarefa era que os alunos, com recurso a marcadores ou lápis de cor, identificarem e pintarem as partes da língua.

Ao longo da realização desta tarefa o D. foi colocando questões sobre as dúvidas que iam surgindo. É de realçar que todas as questões foram sendo explicadas pela formanda de modo preciso e utilizando os termos corretos. Ainda neste decorrer de questões a formanda de forma consciente e de modo a

conseguir perceber se a informação que iam transmitindo estava a ser assimilada pelos alunos foi questionando os mesmos – “Qual é a zona da língua que nos permite identificar o doce?”, “Em quantas zonas se divide a língua?”.

Antes de dar início a prova dos alimentos, e sendo uma turma de 1.º ano onde as regras de comportamento ainda não estavam bem definidas, a formanda estabelece um conjunto de regras de participação e consequências face ao comportamento desempenhado pelos alunos. Efetuando a reflexão na ação a formanda constatou que todas as regras foram cumpridas, contudo, existiram alguns momentos de agitação, que na sua opinião, são justificados devido ao tipo de atividade implementada.

A cada aluno foi fornecido um protocolo, uma folha de registo, uma venda, um guardanapo e uma colher, para dar início à prova de sabores e para resolver a questão-problema colocada pelo Miquelino no início da atividade. É neste sentido, e na reflexão pós ação, que a formanda constatou os alunos se encontravam motivados e empenhados em identificar os alimentos saboreados e também em responder à questão colocada “Já sei qual é o alimento.”, “Posso dizer qual é o alimento e a sua propriedade?”. Por último, e efetuando a articulação com a expressão plástica, a cada aluno foi entregue um cabaz vazio, o objetivo desta atividade era os alunos individualmente, elaborarem o cabaz e, assim ajudarem o Miquelino.

Em suma, a formanda considera que a construção colaborativa dos saberes profissionais, através dos diálogos e partilha de ideias e opiniões com o meu par pedagógico, com a professora cooperante e com a professora supervisora, contribuíram para a evolução da formanda enquanto futura profissional de educação.

METARREFLEXÃO

Ao longo do presente relatório a formanda expôs todo o percurso de profissionalização no contexto da EPE e no contexto do 1.º CEB, como também o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais alcançadas nos dois níveis, sendo estas adquiridas com as experiências realizadas e vivenciadas nos diferentes contextos onde decorreu a prática pedagógica supervisionada. É de salientar que foram várias as aprendizagens e os desafios a ultrapassar pela formanda no âmbito da prática pedagógica supervisionada, sendo posteriormente evidenciados aspetos que do seu ponto de vista foram cruciais.

Ao longo de todo este processo formativo, e de acordo com os objetivos estabelecidos pela FUC, a formanda desenvolveu aspetos importantíssimos para a sua formação, tendo a possibilidade de mobilizar e articular saberes pedagógicos, didáticos, científicos, culturais e de investigação (metodologia de investigação-ação) no contexto de estágio da EPE e no 1.º CEB. Paralelamente e com recurso ao processo reflexivo a formanda em contexto real conseguiu compreender e ter consciência da importância das novas tecnologias, e do papel do educador/professor no recurso a estas como meio de estimular e motivar das crianças. Concomitantemente também foi possível constatar que existiu uma evolução ao longo das semanas nos dois contextos de estágio no que concerne aos recursos e no desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica. Importa ainda realçar que nos dois níveis educativos, e com recurso aos instrumentos de recolha de dados e de reflexão, a formanda em parceria com o seu par pedagógico implementou projetos de intervenção pedagógica de acordo com as especificidades dos contextos de prática profissional. Por último, a formanda teve sempre em mente o desenvolvimento de práticas sustentadas em princípios éticos e deontológicos da ação docente.

Ao efetuar uma reflexão sobre todo este processo formativo considera-se que as práticas pedagógicas supervisionadas na EPE e no 1.º CEB contribuíram para o processo de aprendizagem da formanda tornando-a apta para a profissão docente. Neste sentido, apesar de existir um investimento pessoal da formanda na construção do perfil docente, nomeadamente ao nível dos perfis específicos e gerais, a formanda tem consciência de que esta formação foi importante para

iniciar a profissão, contudo, insuficiente para a vida, uma vez que o desenvolvimento do seu perfil ainda se encontra em processo de construção e de mutação de acordo com as exigências sociais colocadas atualmente ao corpo docente. É neste sentido que a formanda procura formação ao longo da carreira que a atualize e a mantenha apta e feliz enquanto educadora e professora.

De referir que no início dos períodos de estágio, tanto na EPE como no 1.º CEB, denotou-se por parte da formanda alguma insegurança e nervosismo face ao desconhecimento do grupo, do contexto e o modo de proceder em algumas situações, com estratégias de diferenciação pedagógica e de motivação para a execução das atividades. Como corrobora Mesquita-Pires (2007), os desafios e as constantes tomadas de decisões, ao longo do período de estágio, desencadeiam sentimentos de incerteza e de insegurança, que criam situações de fragilidade para o educador/professor. É neste sentido que a formanda evidenciou medo e receio de não conseguir chegar às necessidades e aos interesses evidenciados pelas crianças e pelos alunos nos dois níveis educativos. De acordo com Nóvoa (1992, p.25), “uma das fontes mais importantes de ‘stress’ é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional”, sendo assim importante a existência de um período de acomodação que se vai processando e que posteriormente se espelha nas mudanças.

Com a finalidade de ultrapassar esta situação foi fundamental a presença do par pedagógico na medida em que o trabalho em díade potenciou a troca de pontos de vista, a análise crítica do desempenho de ambas e o auxílio na concretização das atividades, favorecendo deste modo o processo de adaptação da formanda, e contribuindo fortemente para a transformação das suas práticas. Paralelamente, a ajuda das orientadoras cooperantes e dos professores supervisores favoreceram uma reflexão mais profunda e transformadora da prática e conseqüentemente uma tomada de decisões mais conscientes; encorajaram uma prática intensiva e inovadora constituindo um reforço fundamental para a construção da identidade profissional da formanda, uma vez que os espaços de reflexão possibilitaram a revisão de estratégias, a articulação de saberes e a interação de opiniões que alargam a visão do ensino; sendo também importantíssimo para a verificação dos aspetos mais frágeis a reconsiderar para melhorar. Assim, os constantes feedbacks ajudaram a formanda a evoluir e estar mais atenta a um conjunto de situações que de outro

modo não eram possíveis de constatar. A partilha de conhecimento inerente à prática e o modo como as orientadoras cooperantes receberam as formandas nas suas salas permitiram o desenvolvimento pessoal e profissional das mesmas e a aquisição de aprendizagens significativas. Importa realçar a reflexão dialogante estabelecida com os professores supervisores na medida em que esta potencializou a investigação-ação, a indagação e o desenvolvimento de uma postura crítica.

Outra das dificuldades sentidas inicialmente ao nível do 1.º CEB prendeu-se com articulação curricular, uma vez que no início a formanda realizava atividades que não apresentavam uma total articulação entre as áreas curriculares, como por exemplo, na primeira semana onde a formanda só conseguiu uma articulação entre as áreas de português e matemática, excluindo a área de estudo do meio. Com a adaptação efetuada ao contexto de estágio e por meio das reflexões com a professora orientadora e com o par pedagógico esta situação foi sendo ultrapassada, sendo possível a elaboração de atividades que apresentavam uma boa articulação entre todas as áreas disciplinares.

No âmbito da EPE, ao nível da articulação de conteúdos a formanda procurou criar uma boa articulação, na medida em que, como corroboram as OCEPE (ME/DEB, 1997), a construção do saber só é possível se ocorrer de forma integrada, ou seja, quando se estabelecem relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que são comuns. Um dos exemplos bem explícito desta articulação efetuada pela formanda foi no Peddy Papper realizado na ocasião das festividades da Páscoa, onde as crianças percorriam um conjunto de postos que apresentavam em cada uma atividades que envolviam todas as áreas de conteúdos. Um outro exemplo que possa ser descrito sobre a respetiva articulação de conteúdos serão as seções de expressão motora, que através dos blocos implementados permitiam trabalhar paralelamente conteúdos da matemática e da área de formação pessoal e social.

É de salientar que em ambos os locais de estágio a formanda teve sempre a preocupação em utilizar recursos diversificados e em criar um ambiente desafiante e propício a aprendizagens, sendo esta opção motivada pela reflexão dialogante em diáde de formação. Neste sentido os recursos pedagógico-didáticos utilizados foram mobilizados de forma adaptada ao longo das intervenções da formanda com a finalidade de facilitar a aprendizagem das crianças e dos alunos e promover o desenvolvimento do processo afetivo,

cognitivo e social dos mesmos. É de realçar que a utilização destes recursos deu à formanda a possibilidade de observar a motivação que estes promoveram nas crianças e alunos, e conseqüentemente a importância de uma boa seleção segundo os interesses e os objetivos de aula, uma vez que os materiais selecionados podem ser responsáveis pelo sucesso ou insucesso educativo.

Com o objetivo de melhorar a sua ação ao longo das intervenções a formanda apresentou uma postura reflexiva e indagadora, questionando sucessivamente sobre os pontos fortes e fracos das intervenções. Assim, o educador/professor que reflete sobre as suas ações melhora a sua prática pedagógica, como também a sua identidade profissional, uma vez que consegue identificar os aspetos a melhorar e compreende a sua ação (Dorigon & Romanowski, 2008).

Destaca-se a evolução que a formanda teve ao longo da sua intervenção pedagógica, quer ao nível da qualidade das planificações, da pertinência das observações, dos guiões de pré-observação, da capacidade indagadora presente na narrativa individual e colaborativa, na diversificação de recursos e estratégias, nas relações de afetividade estabelecidas com as crianças e os alunos, na articulação curricular e na diferenciação pedagógica.

Ao longo dos respetivos períodos de estágio a formanda mobilizou e efetuou a articulação de saberes científicos, didáticos, pedagógicos e de investigação nas suas ações, bem como constantes processos de reflexão, problematizando as suas práticas pedagógicas.

Em jeito de conclusão, a prática pedagógica constitui-se como um espaço de autodescoberta que permite uma perceção face à realidade vivida em contexto da EPE e 1.º CEB. Na opinião da formanda o estágio profissionalizante foi encarado como um momento de consciencialização face aos contextos escolares, nomeadamente ao nível da sua complexidade e diversidade, o que exigiu uma adaptação por parte da mesma a cada contexto. As experiências desenvolvidas e vivenciadas deram a possibilidade de desenvolver as suas competências ligadas ao futuro profissional nos dois níveis educativos. É neste sentido que a formanda se considera uma profissional mais consciente e atenta aos interesses e às necessidades das crianças e dos alunos. Esta experiência foi essencial para a sua formação na medida em que esta se desenvolveu tendo na sua base a metodologia de investigação-ação, que por sua vez implicou a prática construtivista e envolveu o processo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, mencionado no capítulo II do presente relatório.

BIBLIOGRAFIA

Albuquerque, L. (2014). *Avaliação da aprendizagem na educação a distância: das finalidades às questões técnicas*. In E. Lima, L. Nascimento & L. Albuquerque (Org.), *Educação e Cultura face aos desafios do mundo moderno e contemporâneo*. Brasil: Letra Capital.

Alonso, L. (2000). *A Construção Social do Currículo: uma Abordagem Ecológica e Prática*. In *Revista da Educação*, IX (1), 53-68.

Alonso, L. (2002). *Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O Contributo do Projecto "PROCUR"*. In *Revista do GEDEI, Investigação e Práticas*, (5), 62-88.

Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração*. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. (online), 03, 51-64. Acedido a 21 de fevereiro de 2016, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.

Amaral, S. & Barros, D. (2007). *Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso de tecnologias e digitais interativas*. Acedido a 6 de fevereiro de 2016, disponível em http://www.lantec.fe.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf.

Andrade, R. (1995). *Interdisciplinaridade - Um novo paradigma curricular*. Acedido a 30 de janeiro de 2016, disponível em https://scholar.google.pt/scholar?q=Interdisciplinaridade+-+Um+novo+paradigma+curricular.&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwj693p99HKAhWMPxoKHSRADDwQgQMIGTAA.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto- aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: s.l.

Cavellucci, L. (2005). *Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais*. Acedido a 6 de fevereiro de 2016, disponível em http://162.243.105.10/porta1/images/stories/953/estilos_de_aprendizagem.pdf.

Costa, J. (2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais-Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2)355-379.

D'Ávila, C. (2006). *Por uma didática colaborativa no contexto das comunicações virtuais de aprendizagem*. In E. Santos & L. Alves (Org.). *Práticas Pedagógicas e Tecnologia Digitais*. Rio de Janeiro: Editora E-Papers.

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Diogo, F. (2010), *Desenvolvimento Curricular. (O processo de planificação nas organizações educativas, extrato com adaptações e Unidade 4 – Avaliação)*. Luanda: Plural Editores.

Dorigon, T. & Romanowski, J. (2008). *A reflexão em Dewey e Schön*. *Revista Intersaberes*, 5 (3), 8-22.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4ª Edição). Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (2002). *O olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade em Ensino da História. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar – Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, W. & Martins, R. (2007). *De docente para docente: práxis de ensino e diversidade para a Educação Básica*. São Paulo: Summus.

Filho, V. (2010). *As novas tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem na escola*. Formador do Núcleo de Tecnologia Educacional de Caxias, MA – Brasil. Acedido a 21 de fevereiro de 2016, disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_17_03_2010.pdf.

Flores, P.; Eça, L; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). *A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB*. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e*

Pedagógicos na Formação de Professores (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.

Folque, M.. (2012). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciências e a Tecnologia.

Foresti, A. & Teixeira, A. (2012). *Proposta de um conceito de aprendizagem para a era digital*. In *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* v. 11 (2) (2012) 5568.

Formosinho, J. & Machado, J. (2014). *Autonomia e Gestão Escolar*. In M. Rodrigues (Coord.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.

Formosinho, J. (Org), (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2.ª edição). Porto: porto editora.

Formosinho, J; Spedek, B; Brown, P; Lino, D & Niza, S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hohmann, M & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.ª Edição). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola Projecto Curricular de Turma O que têm de comum? O que os distingue?* Acedido a 26 de janeiro de 2016, disponível em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>.

Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lorieri, M. (2010). *Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores*. Brasil: São Paulo.

Maçada, D. & Tojiboy, A. (1998). *Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos*. Acedido a 21 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/274.pdf>.

Marcelino, C. (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores*. Minho: Universidade do Minho.

Martins, M. (2011). *Relatório de Estágio*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

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

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

Morato, H. & Schmidt, M. (2007). *Aprendizagens significativas e experiência: um grupo de encontro em instituição académica*. In H. Morato (Coords.), *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa – novos desafios*. São Paulo. s.l.

Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor – estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Mota, J. (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2: Aprender em Rede*. Dissertação de Mestrado (Versão Online). Universidade Aberta. Acedido a 5 de fevereiro de 2016, disponível em http://orfeu.org/weblearning20/4_2_conectivismo.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e Profissão docente*. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote – IIE. (pp. 13-33).

Nóvoa, A. (1993). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Revista Educação e Pesquisa*, (Online), 25 (1), 11-20.

Oliveira, S. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (2009) (org). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.& Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

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

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Paim, V. & Nodari, P. (2012). *A Missão da Escola no Contexto Social Atual*. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Brasil: São Paulo.

Papalia, D.; Olds, S.; & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pessanha, M. (2010). *A Psicologia como Ciência Barros*. In F. Diogo (Coords.), *Psicologia da Educação*. Porto: Porto Editora.

Peterson, P. (2003). *O Professor no Ensino Básico – perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (4.^a edição). São Paulo: Summus.

Pinho, S. (2009). *Formação de educadores. O papel do Educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP.

Portugal, G & Laevers, F (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Prado, M. (2001). *Pedagogia de Projetos*. Acedido a 26 de janeiro de 2016, disponível em http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf.

Quintas, F. & Castano, M. (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). *Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.

Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. &

Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. In T. Vasconcelos (Coord.), *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rodrigues, A. (2015). *História em Perspetiva*. Brasil: São Paulo.

Roitman, R. (2014). *Vitimologia e Educação*. In E. Kosovski, H. & Roitman, R. (Org.), *Estudos de Vitimologia*. Rio de Janeiro: Letra Capital.

Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1ºCiclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2002). *(Des)venturas do TESTAS. Estórias sobre o Estudar História para Estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Ruivo, J. (1997). *Teorias e Práticas de Formação e de Supervisão*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Santos, M. (1994). *Área Escola/Escola- Desafios Interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, A.; Nascimento, E.; França, E.; Freire, F.& Nunes, J. (2012). *Densidade e flutuação dos objetos: práticas e movimentos epistêmicos em uma sala de aula de ciências*. In *XVI Encontro Nacional de Ensino de Química e X Encontro de Educação Química da Bahia*. (pp. 1 – 12). Acedido a 17 de fevereiro de 2016, disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m9wt4FKXiWwMJ:www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7782/5673+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>.

Silva, F. & Flores, P. (2014). *O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade*. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores. ISBN: 978-989-704-188-4.

Simão, A. (2005) *O “Portfólio” como instrumento e auto-regulação da aprendizagem – uma experiência no ensino superior pós-graduado*. Capítulo 4 in Sá-Chaves, I. (2005) (org). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do Seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.

Simão, L., Souza, M. & Júnior, N. (2002). *Noção de objeto, concepção de sujeito: Fred, Piaget e Boesch*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Smyth, J. (1989). *Developing and Sustaining Critical Reflection*. Teacher Education - Journal of Teacher Education, vol.40, nº2, 2-9.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Trevelin, A. (2011). *Estilos de aprendizagem de Kolb: estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem*. Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga (FATEC). Brasil: São Paulo. Acedido a 6 de fevereiro de 2016, disponível em http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_13.pdf.

Trindade, O. & Roldão, M. (2004). *O currículo no Jardim de Infância: as concepções e as práticas dos educadores*. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (Org.), *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Urban, A.; Maia, C. & Scheibel, M. (2009). *Didática: Organização do Trabalho Pedagógico*. Curitiba: Brasil S.A..

Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Viseu, F. & Morgado, J. (2001). *Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de Matemática*. Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galelo-Português de psicopedagogia. Universidade da Corunã: ISSN.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.

DOCUMENTOS LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

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

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 /2012 – 1.ª Série - Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*.

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª Série – Ministério da Educação. Lisboa. *Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*.

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

Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª Série – Ministério da Educação. Lisboa. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – 1.ª Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime de autonomia*,

administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho - Alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 126/2012 – 1.ª Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro. Diário da República n.º 23 – 1.ª Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Reorganização curricular do ensino básico, 2011.*

Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República, 2.ª série – N.º 192. Lisboa. *Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário.*

Ministério da Educação (1990). *Programa do 1º Ciclo do ensino básico.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação.

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

NM