

Ermelinda Jaqueline Grilo Pinheiro

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

junho 20**16**

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

junho | 2016

Ermelinda Jaqueline Grilo Pinheiro

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves de Quadros Flores

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

A todos aqueles que de algum modo influenciaram as minhas escolhas e que me acompanharam neste percurso, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

Enquanto agentes sociais de mudança, numa sociedade em constante transformação, professores e educadores devem assumir um papel ativo tanto no seu desenvolvimento pessoal como profissional, e adotar uma atitude de reflexão crítica sistemática face à ação educativa que desenvolvem, tendo em vista a melhoria das suas práticas. É com base nestes pressupostos, que o presente relatório, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procura espelhar um percurso de crescimento pessoal e de desenvolvimento de competências profissionais, sustentado na fundamentação teórica e prática, em estágio pedagógico realizado na valência de Creche e no 1.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Rejeitando uma visão transmissiva e reprodutora da educação, as práticas desenvolvidas em ambos os contextos procuraram sustentar-se numa visão socio construtivista da educação, assente numa imagem da criança enquanto ser ativo e competente, através de uma metodologia de investigação-ação, a qual assume particular importância na formação de professores e educadores autónomos e reflexivos, que ambicionam compreender e melhorar as oportunidades de ensino e de aprendizagem.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Creche; 1.ºCEB

ABSTRACT

As social agents of change in a society in constant transformation, teachers and educators should take an active role both in their personal and professional development, adopting an attitude of systematic critical reflection towards their educational action, in order to improve their practices. Based on these assumptions, this report, developed within the Supervised Teaching Practice, of the Master Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, seeks to account for a personal and professional development, through a reflexive exercise sustained both in theories and teaching practices in Day Care settings and 1st grade of a Primary School. Rejecting a transmissive vision of education, the practices developed in both contexts sought a social constructivist view of education, based on an image of the child as being active and competente, through a methodology of action-research, which is of particular importance in the training of autonomous and reflective educators, who aspire to understand and improve educational opportunities and learning.

Keywords: Teaching Practice; Action – Research; Day Care; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIACÕES	III
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A importância da educação na infância	4
1.2. Organização da educação das crianças dos 0 aos 10 anos em Portugal	5
1.3. Importância da gestão flexível do currículo	14
1.4. Teorias da aprendizagem na infância	18
1.5. Perspetivas pedagógicas alternativas para a infância	24
2. CAPÍTULO II. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
2.3. Contexto de estágio em Educação Pré-Escolar	30
2.3.1. Caraterização da instituição educativa	30
2.3.2. Caraterização do ambiente educativo	33
2.4. Contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
2.4.1. Caraterização da instituição educativa	40
2.4.2. Caraterização do ambiente educativo	43
2.5. Similitudes e contrastes nos dois níveis de educação	49
2.6. Metodologia de investigação	50
3. CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	52

3.1. Educação Pré-Escolar	53
3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
4. METARREFLEXÃO	82
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

LISTA DE ABREVIações

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PNL – Plano Nacional de Leitura

SEAE - Serviços Especializados de Apoio Educativo

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

s.a. – sem ano

INTRODUÇÃO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), procura dar conta das ações educativas desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar, na valência de Creche, e no 1.º CEB, evidenciando o processo de formação pessoal e profissional realizado pela mestranda.

Sendo o referido mestrado conducente à habilitação profissional para a docência de Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este teve como intenções formativas a construção e a mobilização de saberes científicos, técnicos e pedagógicos, no âmbito destas duas valências. Concomitantemente, este ciclo de estudos procurava fomentar o desenvolvimento de uma atitude profissional reflexiva, investigativa e colaborativa, com base numa metodologia de investigação-ação, que conduzisse o futuro educador/professor à conquista de uma maior autonomia e responsabilização profissional. Foi também do mesmo modo, que a mestranda perspetivou este processo de formação, ou seja, um período em que desejou desenvolver competências que lhe permitissem responder, de forma autónoma, criativa e eficaz, às exigências colocadas ao exercício da profissão docente, ambicionando que as práticas educativas representassem uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, e fazer dos contextos educativos um espaço de formação, esperando que este processo de formação fosse orientado para a mudança e a inovação curricular, tendo em vista a melhoria da educação das crianças.

No que respeita à sua estrutura, este relatório encontra-se organizado em quatro capítulos, os quais procuram, de um modo integrado, dar conta das ações educativas desenvolvidas na valência de Creche e no 1.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal, apresenta um conjunto de referenciais teóricos e normativos que fundamentaram a prática pedagógica da mestranda, e onde as similitudes e as especificidades de cada nível de educação são exploradas reflexivamente. No que concerne ao segundo capítulo, este contempla uma breve caracterização das instituições onde foram realizadas ambas as práticas pedagógicas, bem como a caracterização dos ambientes educativos dos respetivos contextos, e onde se salientam as características da investigação-ação, enquanto estratégia de formação adotada nos contextos das práticas educativas. Posteriormente, no terceiro capítulo, procede-se à descrição e análise reflexiva das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos nas práticas pedagógicas, evidenciando-se as aprendizagens profissionais conseguidas e o impacto das ações nas aprendizagens das crianças, em ambos os contextos. Por fim, em jeito de conclusão, apresenta-se uma metarreflexão, ao longo da qual se procura refletir retrospectivamente acerca do percurso realizado pela mestranda, durante a realização de ambas as práticas pedagógicas, e o contributo deste processo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

1. CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 1998, p.11).

O presente capítulo coloca em evidência os referenciais teóricos e legais que fundamentaram, de uma forma geral, a prática pedagógica da mestranda, e que se afiguraram essenciais na construção e desenvolvimento das suas competências profissionais. Nesse sentido, começa por fazer uma breve referência à importância da educação das crianças, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, seguindo-se uma sinopse da organização da educação até aos dez anos de idade, no âmbito do sistema educativo português. De seguida, é refletida a importância da gestão flexível do currículo nas práticas de ensino e de avaliação e, posteriormente, são abordadas diferentes teorias de aprendizagem na infância, designadamente as abordagens socio construtivistas, bem como o seu contributo para o processo de ensino e de aprendizagem. Por fim, o capítulo apresenta diferentes perspetivas pedagógicas para a infância, em alternativa às pedagogias transmissivas.

1.1.A importância da educação na infância

A Educação constitui um direito fundamental de qualquer pessoa, e assume um papel essencial no desenvolvimento dos indivíduos e na promoção de um maior entendimento entre todas as nações (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948). Cabe, por isso, a todos os Estados desenvolver condições para que o direito à educação se concretize, de modo a ajudar todos os indivíduos a construírem ativamente os seus conhecimentos, e a desenvolverem “capacidades e atitudes, para lidarem com os desafios da vida e exercerem uma cidadania plena, no respeito pela diversidade e pluralismo” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p.5). Dada a maior valorização dos primeiros anos de vida na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos (idem), uma maior importância tem sido atribuída à educação das crianças, sobretudo na infância, por parte dos Estados. Efetivamente, após a aprovação, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança, tem-se verificado, a nível mundial, uma maior valorização do estatuto da criança, assim como uma crescente consciencialização da importância da sua educação (Alarcão,2008). De acordo com Portugal (2008), investigações na área das neurociências têm vindo a demonstrar que é durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida, mantendo-se essa densidade neuronal até cerca dos dez anos de idade. Para além disso, estas investigações também revelam que “as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (idem, p.10). Face ao exposto, compreende-se a razão pela qual a educação das

crianças, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, tem sido alvo de maior interesse e estudo.

1.2. Organização da educação das crianças dos 0 aos 10 anos em Portugal

Sendo a educação das crianças uma função da sociedade, é importante ter presente o modo como a sociedade portuguesa se organiza para as educar. Assim, no que toca à educação das crianças até aos dez anos de idade em Portugal, esta está sob a tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, bem como do Ministério da Educação (ME). Relativamente à educação até aos três anos, embora esta não esteja contemplada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é tutelada pelo Ministério do Trabalho Solidariedade, e Segurança Social, e a oferta educativa a este nível etário, definida como Creche, é regulamentada pela Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Quanto à educação das crianças dos três aos dez anos de idade, esta está sob a tutela do Ministério da Educação, e compreende a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como é estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a Educação Pré-Escolar é facultativa, destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino obrigatório, e dispõe de um quadro legislativo próprio – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), onde são enunciados os objetivos pedagógicos para este nível educativo. No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, este é de carácter universal e obrigatório a partir dos seis anos de idade, compreende quatro anos

de escolaridade e os objetivos para este nível são explícitos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Entende-se, então, que embora a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro tenha definido a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, não podemos esquecer a educação das crianças antes dos três anos de idade, pela importância já referida, o que implica que estas três valências educativas devam ser concebidas e encaradas em estreita ligação, numa perspetiva ecológica, tendo subjacente a ideia de um *continuum* educativo entre as três etapas (Vasconcelos, 2008).

Quanto aos aspetos curriculares, embora não se encontre na legislação portuguesa orientações concretas para o desenvolvimento curricular ao nível da Creche, a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto (art.º 6.º), faz referência à execução de um projeto pedagógico, o qual constitui “o instrumento de planeamento e acompanhamento das actividades desenvolvidas pela Creche, de acordo com as características das crianças.” De acordo com a referida portaria, deste projeto devem fazer parte atividades lúdicas, sociopedagógicas, promotoras do desenvolvimento global das crianças, ao nível motor, cognitivo, pessoal, emocional e social, e um conjunto de ações de sensibilização das famílias na área da parentalidade. Ainda segundo o mesmo normativo, o projeto pedagógico é elaborado pela equipa técnica da Creche, a qual deve incluir educadores de infância, com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado, semestralmente e revisto quando necessário.

Já no que concerne à Educação Pré-Escolar, nos termos do n.º 2, do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador de infância, que exerce a atividade educativa de 25 horas semanais, em regime de monodocência (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007), tendo sido definido pelo Ministério da Educação um

quadro de referência oficial, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as quais se fundamentam e organizam a partir do princípio e objetivos gerais, expressos pela Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Sendo consideradas como um “conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007), as OCEPE permitem o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação (Portugal & Laevers, 2010). A importância da intencionalidade do processo educativo a este nível de ensino é referida pelas OCEPE, e ainda acentuada pelo Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Segundo estes diplomas, esta intencionalidade implica uma intervenção sistemática do educador, através de um conjunto de etapas interligadas e que incluem: a observação das crianças e do grupo; o planeamento de atividades e projetos curriculares integrados e integradores; a concretização das intenções educativas; a avaliação do processo e dos efeitos da ação educativa, a cooperação e articulação com as famílias e comunidade educativa; e, ainda, a articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, de acordo com ambos os documentos, a intervenção educativa do educador comporta o desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito de diferentes áreas de conteúdo, através da organização do ambiente educativo – o que inclui a organização do grupo, do espaço, do tempo, do meio institucional, das relações com os pais e outros parceiros, das atividades e projetos. Quanto às diferentes áreas de conteúdo, estas são entendidas, de acordo com as OCEPE (ME/DEB, 1997, p.47) como “âmbitos do saber”, que comportam “não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” e incluem: a Área de Formação Pessoal e Social, transversal ao processo educativo; a Área de Expressão e Comunicação - em que se distinguem os

domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática – e, ainda, a Área de Conhecimento do Mundo, a qual se apresenta como base para a sensibilização às ciências naturais e sociais. Segundo o mesmo documento, estas áreas devem ser vistas de forma articulada e “não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME/DEB,1997, p.48). Relativamente à avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, esta é da responsabilidade do educador de infância que “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo n.º 1, capítulo II, ponto 3, alínea e). Para além do educador, no processo de avaliação, também intervêm: as crianças, os encarregados de educação e a equipa educativa com responsabilidades na educação das crianças (Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011). Com efeito, para que a avaliação constitua um elemento integrante e regulador da prática educativa, o educador deve desenvolvê-la num processo contínuo e interpretativo, com base numa recolha sistemática de informação, através da utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados (idem).

Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as orientações para a organização e desenvolvimento curricular são também definidas em normativos nacionais, os quais estabelecem princípios orientadores para a ação pedagógica, definem a matriz curricular, programas para diferentes áreas curriculares, metas de aprendizagem e normas de avaliação. Deste modo, nos termos do n.º 1 do artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, no 1.ºCEB “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. De acordo com o Decreto-Lei n.º

241/2001, de 30 de agosto, cabe ao professor desenvolver o respetivo currículo nas várias dimensões, “através da organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino” (anexo n.º 2, capítulo II, ponto 1). No âmbito da sua atuação, e ainda segundo o referido normativo, o professor deve também promover o desenvolvimento das aprendizagens do 1.º CEB, em articulação com as da Educação Pré-Escolar, “mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares” (anexo n.º 2, capítulo II, número 2, alínea e). No que se refere à matriz curricular, de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, esta contempla i) uma oferta educativa de frequência obrigatória - Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo; e Inglês, a partir do 3.º ano de escolaridade; ii) uma oferta educativa de frequência facultativa - Educação Moral e Religiosa; iii) uma oferta educativa complementar e transversal - Educação para a Cidadania e Tecnologias de Informação e Comunicação; e iv) atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo. No âmbito da revisão da estrutura curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, foram elaborados novos programas e metas curriculares para as disciplinas de Matemática e Português, mantendo-se, contudo, ainda em vigor os programas de Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, contemplados na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de 2004. Ainda a respeito destas áreas, também não foram definidas novas metas curriculares. Relativamente ao Programa e Metas Curriculares de Matemática (Bivar, et al., 2013, Damião, H. & Festa, I. 2013), estes apresentam uma estrutura sequencial, que pretende promover uma aprendizagem progressiva, e descrevem os objetivos que os alunos devem atingir durante o Ensino Básico. Assim, no 1.º CEB, o Programa e Metas Curriculares correspondentes de Matemática estão organizados em três

domínios principais - Números e Operações; Geometria e Medida; e Organização e Tratamento de Dados - os quais apresentam diferentes conteúdos, em cada ano de escolaridade, para os quais se encontram elencados objetivos gerais, completados por descritores mais precisos, que se encontram organizados por domínios e subdomínios. No que concerne ao Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015), estes definem conteúdos, ordenados sequencial e hierarquicamente, e objetivos a atingir nos três ciclos do Ensino Básico, os quais visam “delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua” (Buescu et al, 2015, p. 3). No que toca ao 1.º CEB, estão definidos diferentes conteúdos, os quais se estruturam em quatro domínios de referência - Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática - para os quais, em cada ano de escolaridade, são definidos objetivos e descritores de desempenho. Quanto aos Programas de Estudo do Meio e de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, estes encontram-se distribuídos por Blocos de Aprendizagem, constituídos por conteúdos, os quais apresentam “experiências educativas, enunciadas sob a forma de objetivos de ação” (ME/DEB, 2004, p.27), organizadas por ano de escolaridade. Para cada uma das áreas curriculares são apresentados Princípios Orientadores, “que propõe fundamentos e apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas” (idem), bem como Objetivos Gerais “que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir” (idem). Relativamente à avaliação a este nível de ensino, de acordo com o Despacho normativo n.º 17-A/2015, esta tem uma vertente contínua e sistemática (art.º 3.º), incide sobre os conteúdos definidos nos programas, obedecendo às metas curriculares em vigor (art.º 5.º), e “fornece informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades” (art.º 3.º). Ainda segundo

o mesmo normativo, intervêm no processo de avaliação: o professor titular do 1.º CEB, o aluno, o encarregado de educação, e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno. De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, interna e externa. Enquanto elemento regulador das práticas educativas, a avaliação implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades e, portanto, tal como estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao professor do 1.º CEB, avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (anexo n.º 2, capítulo II, ponto 2, alínea h).

Apesar das diferenças que possam existir entre a Creche, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente às políticas curriculares, foi possível verificar, através da análise dos objetivos gerais enunciados pelos documentos legais destas três valências, que em todas elas está subjacente uma mesma conceção de criança, a de um sujeito com direitos e com agência (Oliveira-Formosinho, 2013), tendo por referência uma dimensão ecológica e socioconstrutiva do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, entre os objetivos a que se propõem a atingir, todos os níveis destacam - a promoção de ações educativas que respeitem as diferenças das crianças, de modo a envolvê-las em atividades pedagógicas, que permitam o seu desenvolvimento integral, ao nível motor, cognitivo, pessoal, emocional e social, num ambiente de segurança física e afetiva, em articulação com a família e outros parceiros educativos - tendo em vista a sua plena integração na sociedade (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto; Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Para além disso, o caráter holístico das aprendizagens é

igualmente promovido, através do planeamento das situações de aprendizagem, tendo em conta a construção e a mobilização articulada dos diferentes saberes (idem). Nesse sentido, a conceção e o desenvolvimento de um currículo integrado, numa lógica de projeto, com vista à construção de aprendizagens integradas, está prevista nos perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Deste modo, e no que toca às diferentes áreas do saber, é possível encontrar semelhanças entre as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE e as áreas curriculares dos programas do 1.º CEB, o que procura acentuar a articulação entre estes dois níveis (ME/DEB,1997). Face ao exposto, reconhece-se a importância do novo enquadramento jurídico de formação de professores (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro), ao possibilitar aos profissionais, uma preparação para o trabalho em Creche, como em Jardim de Infância, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Efetivamente, quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das semelhanças entre estas três etapas de educação, melhor será a qualidade das respostas educativas, e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004).

Contudo, apesar das similitudes entre os pressupostos teóricos e os valores subjacentes à ação pedagógica aproximarem estes níveis iniciais de educação, a construção histórica de cada um deles, e o longo isolamento institucional, configurou, ao longo do tempo, culturas pedagógicas diferentes e conduziu a uma profunda dificuldade de comunicação entre os agentes educativos destes níveis (Formosinho, 2016). Porém, a intervenção do Estado tem conduzido ao agrupamento das diferentes valências educativas (embora a Creche não esteja contemplada na oferta da rede pública), o que tem levado a uma maior aproximação entre os diferentes níveis de ensino, no sentido de permitir uma maior continuidade pedagógica entre os diferentes ciclos, através de um

projeto educativo comum (idem). Todavia, nos últimos anos, este movimento nacional para o agrupamento de vários ciclos educativos no mesmo estabelecimento de ensino, a par do alargamento do ensino obrigatório, tem contribuído para a crescente massificação do ensino, confrontando as escolas com desafios cada vez mais exigentes, dada à maior heterogeneidade dos públicos que as frequentam (Leite, 2003). De facto, embora o nível de escolaridade esteja a aumentar, bem como o número de alunos que têm acesso à educação, o que se tem vindo a constatar é que as escolas não têm conseguido “massificar o sucesso”, ou seja, garantir a todos os alunos uma qualidade educativa satisfatória (Roldão,1999), que vá para além de uma “formação estandardizada” (Alarcão,1999). Ao que parece, a intenção de ultrapassar a separação organizacional e pedagógica das diferentes valências, “veio igualmente permitir uma melhor promoção de uma pedagogia transmissiva em todos os níveis educativos, dentro da lógica que há uma pedagogia uniformemente ótima para todos os contextos e situações” (Formosinho, 2016, p.94). Efetivamente, a massificação do ensino levou a escola a adotar o princípio de que “se se transmite a todos tudo, de igual modo, todos terão iguais oportunidades de aprender” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.18). Porém, segundo Roldão (1999, p.27), esta estratégia adotada pela “escola de massas” é a principal causa do crescente insucesso na educação, uma vez que “resulta justamente do agravamento da inadequação do currículo que existe, face às necessidades sociais e aos públicos”. Nesta perspetiva, e partilhando das ideias de Leite (2001), não faz sentido conceber o currículo apenas como um conjunto de conteúdos a ensinar e a prender, pois a escola também existe para formar e educar. Deste modo, mais do que promover nos indivíduos competências para “aprender a conhecer”, a educação deve organizar-se igualmente em torno de outras aprendizagens fundamentais:

“aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors et al., 1998). Nesse sentido, compete à escola proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam competências essenciais à de um cidadão reflexivo, criativo, autónomo e solidário, que seja capaz de intervir na mudança da sua sociedade (idem).

1.3.Importância da gestão flexível do currículo

Como se compreende, a crescente inadequação da resposta da escola às necessidades e à especificidade do seu público, não só permitiu repensar a função desta instituição como também reequacionar o papel dos professores/educadores. Efetivamente, nos últimos anos, as questões do currículo têm sido alvo de intenso debate, o que tem conduzido os próprios governos a reforçar, através de sucessivos normativos legais, a necessidade de descentralizar e diversificar os centros de decisão curricular, dando aos professores/educadores maior autonomia para assumirem outro tipo de protagonismo e intervenção na gestão do currículo (Roldão, 1999). Desta forma, os professores deixam de ser “consumidores e transmissores do currículo”, e assumem-se como práticos reflexivos, “valorizando criticamente o trabalho que desenvolvem e incorporando a necessidade dos alunos”, através de uma atitude investigativa em relação ao processo de ensino e de aprendizagem (Pacheco, 2001, p.48). Segundo Leite (2003, p.80) é esta noção de professor reflexivo e investigador, que legitima o papel dos professores enquanto “configuradores do currículo e como decisores da adequação do currículo nacional às realidades locais”, dando forma e sentido a práticas

curriculares que promovam um ensino de melhor qualidade para todos. Deste modo, e no entender de Roldão (1999, p. 29) “aquilo que se busca na gestão autónoma das escolas é, simplesmente uma via de maior eficácia e adequação aos públicos”, defendendo, por isso, a ideia de conceber o currículo como projeto e, portanto, como algo que se afasta das prescrições programáticas nacionais. É nesta conceção, que se enquadram as ideias de “Projeto Educativo de Escola (PEE)”, “Projeto Curricular de Escola (PCE)” e “Projeto Curricular de Turma/Grupo (PCT/PCG)”. Apesar das diferenças que apresentam, todos procuram dar sentido ao que é proposto nos normativos nacionais, adequando-os aos processos concretos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, e concordando com Leite (2001, p.2), “uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece”, por isso, é preciso que os professores encarem o currículo para além do conhecimento dos conteúdos programáticos e o concebam, não como um plano totalmente previsto, mas, como um propósito flexível que permanece aberto, dependente do contexto em que ocorre e dos intervenientes (idem). Assim, compete aos professores/educadores valorizar as experiências de vida e especificidade de cada criança, indo ao encontro das suas motivações, para que se façam aprendizagens com sentido (idem). Depreende-se, deste modo, que associado a esta ideia de gestão flexível do currículo está subjacente a necessidade de se adotar uma pedagogia construtivista, e romper com a pedagogia transmissiva, promovendo outra visão do processo de ensino e de aprendizagem (Formosinho, 2013). No entanto, para que as escolas consigam, verdadeiramente, garantir o direito ao sucesso escolar de cada criança, os sistemas educativos têm igualmente de “repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens” (Fernandes, 2008, p.31). Enquanto parte integrante do desenvolvimento curricular, a avaliação deve ser encarada,

segundo Ribeiro (1995, pp.170-171), como um processo de recolha e análise sistemática de dados de diversa natureza, que visam o acompanhamento regulador do currículo, “servindo de orientação para o aluno (quanto à sua aprendizagem) e para o professor (quanto ao seu ensino)”. Nesta perspetiva e, segundo o mesmo autor (idem, p.170), a avaliação deve ter uma função essencialmente formativa, uma vez que “não visa selecionar ou classificar alunos, mas obter informações sobre o seu progresso”. Este princípio da predominância do propósito formativo da avaliação é igualmente defendido por Pacheco (1998, p.16), na medida em que, sendo uma avaliação sem nota, “a avaliação formativa ultrapassa a perspetiva da medição para propor a da descrição e compreensão (...) das estratégias de ensino e de aprendizagem”. Embora o caráter formativo da avaliação, enquanto processo regulador das práticas de ensino e de aprendizagem, seja salientado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o que se tem vindo a observar, sobretudo ao nível do 1.º CEB, é que o sistema educativo “quase se limita a apreciar os resultados evidenciados pelos alunos, tendo em vista a atribuição de classificações” (Fernandes, 2008, p.23). Efetivamente, esta orientação para a prática quase exclusiva da avaliação sumativa e certificativa, tem vindo a ser acentuada pelos sucessivos normativos legais, onde se verifica que o principal parâmetro da avaliação dos alunos incide na valorização da aquisição de conteúdos, com o propósito de classificar para certificar. Assim, a título de exemplo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no que respeita à avaliação das aprendizagens, é referido que esta “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (art.º 23). Mais recentemente, e ainda a este respeito, o Despacho normativo n.º 17-A/2015 veio promulgar que a “avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos programas e

obedece às metas curriculares em vigor para as diversas disciplinas nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos”. Face ao exposto, verificar-se, através de normativos legais, a prevalência de um paradigma de avaliação que conduz à conceção de um currículo atomizado, gerido numa lógica fortemente marcada pelos campos de saber disciplinarmente estabelecidos pelo Estado (Alarcão, 2008), o que coloca obstáculos aos discursos da flexibilização curricular e da territorialização dos Programas (Pacheco, 1998). Porém, segundo Fernandes (2008), é a conceção que se tem acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, que influencia as práticas de avaliação. Dos resultados da investigação acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, emergiram princípios sustentados em perspetivas socio construtivistas que vieram pôr em causa as conceções das teorias comportamentalistas, as quais não só conduziram a uma visão limitada e redutora do currículo, como também das práticas de ensino e de avaliação (Fernandes, 2008). Assim, se a aprendizagem for encarada como o resultado das interações sociais e dos significados culturais que cada indivíduo atribui aos fenómenos que os rodeiam (Arends, 2008), o currículo vai para além da mera transmissão descontextualizada de conteúdos programáticos, que dá ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros e que exigem dos alunos a mera reprodução de informação previamente transmitida (Fernandes, 2008). Sob esta perspetiva, e uma vez que o currículo e a avaliação devem ser entendidos “como componentes interligadas de um mesmo sistema” (Abrantes, 2002, p. 10), a avaliação do progresso dos alunos tem, necessariamente, de se basear em tarefas variadas, que permitam a aplicação e mobilização de conhecimentos, na resolução de problemas, em contextos com real significado, e que vá para além das tarefas rotineiras ou conhecimentos, que pouco mais exigem aos alunos do que a sua memorização, e que não permitem tirar conclusões referentes a outros tipos de competências

que possuem, ou que necessitam de desenvolver (Fernandes, 2008). Assim, sendo diversos os modos como os alunos podem evidenciar os seus conhecimentos, capacidades atitudes e valores, diversas têm também de ser as estratégias, as técnicas, os momentos e os instrumentos utilizados pelos professores/educadores na recolha de informação, de modo a que as práticas de avaliação visem efetivamente a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, para que todos possam ter sucesso (Fernandes, 2008). Uma vez que a avaliação é um processo que depende da interpretação diferenciada do currículo que é realizada pelos professores (Pacheco, 1998), é neste processo que “a dimensão moral e reflexiva da profissão docente adquire toda a sua relevância” (Alonso, 2002, p.20). Deste modo, o professor/educador deve encarar todo o processo de avaliação com “atitudes e metodologias investigativas e reflexivas”, numa atitude problematizadora dos contextos e das práticas, analisando “as consequências e implicações pessoais e sociais” das decisões que toma (idem, p.20).

1.4. Teorias da aprendizagem na infância

A noção de que o currículo deve elaborar-se de acordo com os interesses e reais necessidades das crianças, colocando-as no centro do planeamento curricular (Pacheco, 2001), vem reforçar a necessidade de se compreender o processo de desenvolvimento do indivíduo, bem como a natureza e as condições do processo de aprendizagem. Como referem Gordon e Brown (1989), citado por Serra (2004, p. 42), “um requisito essencial para o planeamento curricular, é o conhecimento das teorias psicológicas da

aprendizagem e do desenvolvimento infantil e a sua aplicação na prática educativa”. A este respeito, Portugal (2008, p.4) defende igualmente que “compreender o que é que pode causar ou afectar o desenvolvimento é uma questão (...) com inegáveis implicações práticas”. Efetivamente, a investigação no âmbito da psicologia, e o alargamento dos conhecimentos científicos, têm contribuído com muitas teorias em torno do desenvolvimento e da aprendizagem, que se afastam daquelas que assentam em paradigmas comportamentalistas, e que permitem fundamentar outras maneiras de conceber e gerir o currículo. Dessas, são exemplo as teorias construtivistas e sócio construtivistas, que têm como principais defensores Piaget, Asubel, Bruner e Vygostsky. Segundo Portugal (2008), uma das implicações pedagógicas das teorias construtivistas, é o reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento. Segundo a teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo depende da ação, o que pressupõe que para aprender, as crianças precisam de se envolver em experiências de aprendizagem ativas (Sprinthall & Sprinthall,1993). Quanto ao modo como as crianças constroem os seus conhecimentos, o seu suporte assenta nas abordagens gestaltistas, cujas teorias defendem que a aprendizagem é vista como uma compreensão de uma relação total e significativa (Sprinthall & Sprinthall,1993). Assim, defende-se que a apropriação do saber pelas crianças é feita de forma global, o que implica que o desenvolvimento do currículo e a organização do ensino e da aprendizagem nos primeiros anos, “deve seguir uma matriz integrada e globalizante, que preveja a mobilização articulada dos diversos saberes, face a situações de aprendizagem portadoras de sentido para as crianças.” (Portugal, 2008, p.124). Porém, e ainda de acordo com a teoria de Piaget, o processo pelo qual a criança realiza aprendizagens, requer que se estabeleçam relações entre a nova informação e os elementos já disponíveis na

estrutura cognitiva da criança (Sprinthall & Sprinthall,1993). Por essa razão, Piaget defende que as experiências educativas proporcionadas às crianças devem basear-se no seu nível de desenvolvimento cognitivo (idem). Contudo, segundo Vygostky, as crianças devem ser confrontadas com desafios que estejam acima do seu nível real de desenvolvimento, pois para além do seu nível de realização real, há que considerar o seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade para realizarem tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais capazes (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Esta possibilidade de alterar o desempenho de uma pessoa por interferência de outra, é um aspeto central na teoria de Vygostky, já que é a partir destes dois níveis – real e potencial – que Vygostky define a zona de desenvolvimento proximal (idem). Assim, ao reconhecer o papel das outras pessoas no desenvolvimento das crianças, Vygostky enfatiza a importância das interações sociais nos processos de ensino e de aprendizagem (idem). Deste modo, torna-se relevante que as crianças se envolvam em atividades socializadoras para que consigam progredir no seu desenvolvimento. A importância das interações entre a criança e o meio, reconhecidas pela teoria ecológica de Bronfenbrenner, veio igualmente reforçar a ideia de que a aprendizagem da criança é indissociável do contexto onde ela se desenvolve (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Assim, “se o pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam” (Portugal, 2008 p.11), torna-se clara a necessidade de se adequar as experiências de aprendizagens aos contextos reais em que as crianças se inserem. A importância dos conhecimentos prévios do indivíduo é igualmente defendida por Asubel, uma vez que para o autor, a essência da aprendizagem reside no facto de esta ser significativa para a criança (Arends,2008). De acordo com a sua perspetiva, e em consonância com as ideias de Piaget, as aprendizagens tornam-se significativas quando as novas

ideias estão “ligadas a estruturas cognitivas já existentes, provenientes de aprendizagens anteriores” (Arends, 2008, p.259). Segundo Bruner, a aprendizagem significativa requer aprendizagem pela descoberta, pelo que o conhecimento deve ser descoberto pela criança antes de ser significativamente incorporado na sua estrutura cognitiva (Sprinthall & Sprinthall,1993). Esta ideia da aprendizagem pela descoberta é enfatizada por Bruner, uma vez que, segundo o autor, permite às crianças alcançarem um nível de compreensão que ultrapassa a memorização e que também é importante para o desenvolvimento da criatividade (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Um outro contributo importante de Bruner, relaciona-se com as questões da motivação. Nos seus princípios, está implícita a crença de que todas as crianças possuem uma vontade de aprender inata (idem). Porém, refere que a motivação varia com a idade, o que significa que com as crianças mais novas, a motivação intrínseca precisa de ser reforçada por fatores externos (idem). Deste modo, refere que o papel do educador/professor é o de utilizar recursos e materiais variados, que se tornem intrinsecamente motivantes para as crianças (idem). Outro aspeto importante na motivação para a aprendizagem destacado por Bruner, refere-se ao lúdico. A observação de crianças em atividades lúdicas, demonstrou que durante o brincar “as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento” (Portugal, 2008, p.18). Como defende Bruner, citado por Portugal (2008, p18.), brincar “envolve flexibilidade do pensamento.” Para além disso, o jogo permite às crianças “experienciar situações de aprendizagem que as mobilizam cognitivamente, afectiva e socialmente, em contextos de aprendizagem significativos” (idem). São igualmente significativas as aprendizagens que vão ao encontro das capacidades individuais de cada criança (Heacox, 2006). Segundo Arends (2008), de acordo com as teorias defendidas por Sternberg e Gardner, a inteligência inclui várias

capacidades - analítica, criativa, prática, linguística, lógico-matemática, musical, espacial, coral-cinsetésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista – e que se prendem com os diferentes modos de se perceber e processar a informação. Ainda de acordo com Gardner, citado por Arends (2008, p.49), “os indivíduos diferem nos graus das diferentes inteligências que possuem” e, por isso, “os professores e as escolas deviam aumentar a gama de capacidades ensinadas e valorizadas, de modo a incluir os diversos tipos de inteligência”. Com base nestes enunciados, e segundo Heacox (2006), quanto maior for a capacidade de o professor promover atividades diversificadas que possibilitem às crianças utilizarem as suas diferentes capacidades para aprender, maior será a probabilidade de todas obterem sucesso. Outro tipo de inteligência de grande interesse é a inteligência emocional. O facto de se ter reconhecido que existe uma interação entre as áreas cognitiva e emocional (Arends, 2008), demonstra que as emoções podem influenciar a aprendizagem. De acordo com Portugal (2008, p.17), se as crianças se sentirem emocionalmente seguras, “estão altamente motivadas para novas descobertas e para a busca de informação significativa”. Face às diferentes capacidades das crianças, não podemos negar os contributos das novas tecnologias da informação e comunicação no seu desenvolvimento e aprendizagem. A este respeito, David Tyack e Larry Cuban (2000), citado por Arends (2008, p.18), defendem que as tecnologias “podem ser ferramentas de ensino e de aprendizagem bastante úteis, quando utilizadas por professores de forma apropriada na sua interação diária com os alunos”. Segundo Tavares e Barbeiro (2001, p.7), os computadores, e sobretudo a internet, “vieram alargar a zona de desenvolvimento potencial das crianças”, permitindo criar uma “inteligência coletiva”. Efetivamente, se a aprendizagem tal como defendido pelas teorias socio construtivistas, tem lugar num contexto social, as interações que os indivíduos estabelecem “em rede”, através das

tecnologias digitais, podem levar ao desenvolvimento de novas competências, na medida em que “a colaboração permite que, integrado numa comunidade, o indivíduo realize tarefas muito mais complicadas do que na ausência das sinergias do grupo” (Tavares & Barbeiro, 2001, p.12). É neste contexto, que Siemens (2005) e Downes (2007) citados por Linhares e Chagas (2015), apresentam a teoria conetivista, segundo a qual, a construção do conhecimento resulta de um processo de criação de redes, constituídas por nós de informação, através da utilização das ferramentas tecnológicas. Assim sendo, numa era fortemente marcada pela inovação tecnológica, aceder à informação tornou-se cada vez mais fácil. Porém, o simples acesso à informação não é suficiente para construir conhecimento e, por isso, como refere Araújo (2010, p.110) “para aprender é necessário ter a capacidade de formar conexões entre fontes de informação e daí criar padrões de informação úteis”, o que implica, ainda segundo a autora (idem, p.104), “reflectir, criticar, decidir, partilhar” para encontrar e utilizar a informação e ao mesmo tempo transformá-la em conhecimento. Nesse sentido, cabe ao professor/educador proporcionar às crianças uma educação de base, que lhes permita o desenvolvimento de tais capacidades, as quais são indispensáveis para que a criança aprenda a aprender, ao longo da vida. Em suma, o reconhecimento da importância da educação das crianças, contribuiu para a construção de um conjunto de abordagens socio construtivistas, as quais concebem o desenvolvimento e a aprendizagem como processos holísticos, eminentemente sociais e culturais, em que a criança é vista como um ser ativo, construtora do seu próprio conhecimento, em interação com os outros e com o meio. Assim, do que sabemos acerca da forma como a criança aprende e se desenvolve derivam princípios que fundamentam a necessidade dos professores e educadores desenvolverem um currículo amplo, de acordo com os interesses e

as necessidades das crianças, e que se apoie em práticas pedagógicas que as encorajem a aprender, através de experiências ativas e significativas, contextual e culturalmente adequadas ao seu desenvolvimento.

1.5. Perspetivas pedagógicas alternativas para a infância

Como já foi referido, o acesso crescente à educação é uma conquista das sociedades atuais. Porém não basta garantir o acesso à educação, mas sim o sucesso educativo. Nesse sentido, é preciso encontrar os processos mais adequados, para que as aprendizagens tenham efetivamente lugar, para que os alunos tenham verdadeiramente sucesso (Nóvoa, 2008). Assim, qualquer mudança que se queira introduzir no sistema educativo, tendo em vista a sua real democratização (idem), requer a adoção de práticas pedagógicas alternativas às pedagogias transmissivas (Oliveira-Formosinho, 2013). Uma vez que não cabe ao Estado definir uma pedagogia única (idem), é reconhecido às escolas, professores e educadores, autonomia pedagógica e organizativa, as quais se concretizam, segundo o Despacho Normativo 10-A/2015, através da gestão e da organização do currículo, bem como na definição das atividades educativas e do acompanhamento aos alunos. Neste âmbito, e de acordo com Formosinho (2013), as orientações nacionais para o desenvolvimento curricular, em qualquer nível de ensino, são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos que promovam pedagogias alternativas. Segundo o mesmo autor (2016, p.100), existem, efetivamente, práticas alternativas quer na Educação Pré-Escolar como no 1.ºCEB, e que embora se verifiquem muito mais práticas alternativas na Educação Pré-Escolar

do que no 1.ºCEB, “não há nenhuma razão pedagógica intrínseca” para que não se adotem pedagogias alternativas neste nível de ensino, apontando como exemplo, o caso do Movimento da Escola Moderna. Ainda de acordo com o autor (idem), estas práticas são promovidas e apoiadas por associações ou movimentos pedagógicos e programas específicos, que preconizam perspectivas pedagógicas que assentam em pedagogias participativas (idem). Assim, em Portugal, estas perspectivas pedagógicas com mais influência na Educação Pré-Escolar, são apoiadas pelo Modelo da Escola Moderna, desenvolvido e promovido pelo Movimento da Escola Moderna; o Modelo Curricular High Scope, promovido e apoiado pela Fundação High Scope e a abordagem pedagógica socio construtivista da Associação Criança, promovida e apoiada pela Associação, sob a designação de Pedagogia-em-Participação (idem). Uma vez que as decisões em matéria curricular assentam em vários critérios e dependem de múltiplos fatores, torna-se difícil defender um modelo único ou exclusivo. Por isso, como refere Ribeiro (1995), tendo em conta as limitações e vantagens inerentes a cada um dos modelos, pode ser benéfico e equilibrado conjugar as características mais significativas de cada um deles, em função das realidades concretas do ensino. Deste modo, e para que os princípios e as intenções que o presidem, sejam consistentes com as práticas, é importante, segundo Oliveira-Formosinho (2007) citado por Gambôa (2011, p. 50) “escolher reflexivamente uma gramática pedagógica (...), que permita um modo de fazer pedagógico”. Nesse sentido, e com base na análise dos modelos curriculares anteriormente referidos, salientam-se, em seguida, alguns princípios e conceções teóricas em comum, particularmente ao nível da organização e gestão do ambiente educativo e desenvolvimento da ação educativa, que se revelaram mais significativas para a prática pedagógica realizada.

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento de modelos curriculares tais como: o modelo High Scope, o modelo Reggio Emilia, o modelo da Escola Moderna e a Pedagogia-em-Participação, vieram romper com as pedagogias transmissivas, promovendo outra visão do processo de ensino e de aprendizagem, da imagem da criança, do papel do docente, e do ambiente educativo, particularmente na Educação Pré-Escolar (Formosinho, 2013). Inseridos no âmbito das pedagogias participativas (idem), estes modelos centram a educação nos interesses e nas necessidades das crianças, adotando, assim, uma pedagogia flexível e diversificada. Nesta perspetiva, a conceção de criança que apresentam é a de “um ser com competência e atividade” (Formosinho, 2013, p.28), construtora do seu próprio conhecimento, mediante a interação e o envolvimento ativo no meio. Quanto ao papel do docente que defendem, este passa pela organização intencional do ambiente de aprendizagem, pela observação e escuta da criança para a compreender e lhe responder, agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo de cada uma, através de interações positivas (idem). Desta forma, a ação pedagógica que desenvolve, está intrinsecamente relacionada com as tarefas de observação, planificação e avaliação que permitam gerar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem estimulantes, através da escolha, organização e gestão dos espaços, tempos e materiais. Relativamente ao espaço pedagógico, os modelos seguem uma organização da sala assente em áreas diferenciadas, de modo a que a criança possa realizar diferentes aprendizagens curriculares e obter “uma experiência plural da realidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp.83-84). Quanto aos materiais a incluir nas áreas, estes são considerados “um pilar central para a mediação pedagógica entre o educador e as crianças” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p.45) e, portanto, prevê-se que sejam diversificados e estimulantes, de modo a

permitir uma variedade de experiências e a ação independente da criança. Relativamente à organização do tempo pedagógico, é promovido o desenvolvimento de uma rotina diária estável, previsível e flexível que “proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 2013, p.157). Para além disso, a organização das atividades a desenvolver, advoga uma “aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” que promova o envolvimento e a participação ativa das crianças, em diferentes tipos de interação. (Formosinho & Oliveria-Formosinho, 2013, p.50). Nesse sentido, o desenvolvimento de trabalhos de projeto, enquanto metodologia de ensino e de aprendizagem, assume uma dimensão privilegiada em todos os modelos, pois permite “uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo sobre determinado assunto” (Serra, 2004 p.52). As fases que a orientam, envolvem tempos de planificação, pesquisa, intervenção, avaliação, onde a teoria e a prática se encontram, com a finalidade de responder a problemas considerados de interesse para as crianças. (Leite, Malpique, & Santos, 1989). Através desta metodologia, o conhecimento constrói-se através da investigação, e a criança compreende o seu papel ativo no processo de aprendizagem e o “verdadeiro significado e a abrangência do saber” (Ferreira & Santos, 2000, p.51). Deste modo, o trabalho de projeto é encarado como um meio para a autonomia e para a participação (Gambôa, 2001). Por fim, mas não menos importante, os modelos destacam ainda a importância das interações entre os professores, os educadores, as famílias, as crianças e as comunidades, as quais assentam numa base de cooperação e participação democrática na tomada das decisões educativas (Niza, 2003). Tal como afirma Lino, a colaboração (2013, p. 118), “é o elemento que marca a diferença do processo educativo.” Assim, o currículo é encarado como uma co construção progressiva do conhecimento, através da

ação e reflexão conjunta sobre a ação, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação das crianças (Lino, 2003). Em suma, apesar das especificidades que apresentam, todos estes modelos desenvolvem-se em torno de uma visão socio construtivista do ensino e da aprendizagem, e assentam no princípio de que a organização das experiências educativas deve ser realizada em função das características, necessidades e interesses progressivamente desenvolvidos pelas crianças, de modo a que estas construam os seus próprios conhecimentos, de forma autónoma e significativa, em convivência com os adultos e os seus pares.

2.CAPÍTULO II. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a abordagem ecológica do desenvolvimento humano em Bronfenbrenner, o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e em evolução com o meio, em que o indivíduo influencia e é influenciado pelos vários sistemas que o afetam direta ou indiretamente (ME/DEB, 1997). Nesse sentido, e como referem Papalia, Olds e Feldman (2001, p.14), “devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, nos quais ela se desenvolve”, desde o sistema mais próximo até ao mais alargado, os quais se encontram interligados. São exemplos destes sistemas, e com particular importância para a educação da criança: a família, o estabelecimento de educação que frequenta e o seu ambiente educativo, o meio social de onde provém e/ou se insere, bem como as interações dos vários microsistemas em que está incluída, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação, e as relações entre a criança e os seus pares. Esta abordagem ecológica do desenvolvimento do sujeito permite perspetivar o processo educativo de forma integrada, já que ao conhecer os sistemas em que a criança cresce e se desenvolve, é possível adequar as experiências educativas às suas características e necessidades (ME/DEB, 1997). Face ao exposto e, dada a importância dos diferentes níveis de interação que se realizam entre os diferentes contextos em que as crianças vivem e atuam, o presente capítulo começa por identificar as características de cada um dos contextos onde decorreram as práticas pedagógicas supervisionadas, ao nível dos espaços, dos materiais e das interações. Num segundo momento, o

capítulo apresenta alguns pontos comuns e contrastantes entre os dois contextos de estágio e, por fim, descreverá a metodologia de investigação seguida pela mestranda, ao longo das práticas pedagógicas.

2.3.Contexto de estágio em Educação Pré-Escolar

2.3.1.Caraterização da instituição educativa

A Prática Pedagógica Supervisiona em Educação Pré-Escolar decorreu na valência de Creche, numa instituição particular e cooperativa, situada na zona metropolitana do Porto. Quanto ao meio geográfico em que a instituição está integrada, este caracteriza-se por uma situação socioeconómica com uma evolução positiva, e disponibiliza infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento económico, social, educativo, desportivo, cultural e ambiental, de acordo com o projeto educativo da instituição educativa (PE, 2012-2015) e da observação realizada ao longo do estágio. Estas características do meio influenciam direta ou indiretamente na educação das crianças que frequentam este estabelecimento de educação. Nesse sentido, e no que toca à oferta de equipamentos sociais, destaca-se, a existência de um centro de dia para a terceira idade, “Casa do Pinheiro”, pertencente à Santa Casa da Misericórdia e, para o apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais, a instituição “Criança Diferente”. Ao nível educativo, no meio geográfico próximo existem duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dois Jardins de

Infância, da rede pública. Como recursos associativos, desportivos, culturais e recreativos destacam-se uma Escola Dramática Musical, um Clube Desportivo e um Rancho Folclórico Infantil. Quanto ao património histórico existente na zona em que a instituição está inserida, é possível destacar uma igreja paroquial, habitações senhoriais e de lavoura, pequenas pontes de pedra, casas rústicas, alfaias agrícolas e ainda alguns moinhos. A presença de espaços verdes no ambiente urbano circundante à instituição confere-lhe um clima de descontração e de sossego, que proporcionam oportunidades de convívio social e fomentam o contacto com natureza. Em questões de acessibilidades, esta instituição é servida por estradas e autoestradas em bom estado de conservação, porém a frequência reduzida dos transportes públicos que servem a zona, dificulta o acesso à instituição a quem não possui viatura própria.

No quadro do seu Projeto Educativo, a instituição tem por missão “Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (PE, 2012-2015), firmando na sua política educativa valores estruturantes como liberdade, responsabilidade e solidariedade. No âmbito da sua oferta pedagógica, a instituição desenvolve a sua atividade ao nível das diferentes valências educativas - Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos de Ensino Básico e Ensino Secundário – veiculando as orientações do Ministério da Educação para a organização e desenho curricular de cada valência, e operacionalizando um projeto educativo integrado e sequencial, numa perspetiva de continuidade entre os diferentes níveis de ensino (PE, 2012-2015). Deste modo, as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem emanadas pelo Ministério de Educação são referidas no Projeto Educativo da instituição (PE, 2012-2015, p.37), como sendo o documento

estruturante da valência de Creche e que “nor-teia as capacidades, as aptidões e as atitudes a desenvolver pelas crianças, bem como a prática pedagógica dos educadores da instituição”. Adotando as orientações emanadas pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, o currículo desta valência, perspectivado no projeto educativo da instituição, é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e dos projetos curriculares, tendo em vista a construção de aprendizagens integradas e integradoras, em estreita cooperação com a família, tal como preconizado pela Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº5, 1997). Relativamente ao modo de avaliação das crianças, de acordo com o Projeto Educativo da instituição (PE, 2012-2015, p.38) esta é encarada “numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação”, tendo por base a valoração dos processos, assumindo assim uma dimensão marcadamente formativa, tal como consagrado na Circular n.º 4/2011. Quanto aos modelos pedagógicos e didáticos consignados à Creche estes assentam, de acordo com Projeto Curricular da instituição (PE, 2012-2015, p.33), numa matriz construtivista, em que “é a criança a principal autora e construtora de novas capacidades e atitudes” e, nesse sentido, a instituição promove a adoção da Metodologia de Trabalho de Projeto, e os modelos curriculares como o Movimento de Escola Moderna. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo, a instituição procura complementar a sua oferta educativa, através de atividades de enriquecimento curricular e extracurriculares englobando as áreas de Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Motora, Hora do Conto, Tecnologias de Informação e Comunicação, Inglês, Desenvolvimento Pessoal e Social, Filosofia para Crianças, Apoio ao Estudo, Oficina das Ciências, e Clubes Temáticos. Tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo numa perspetiva holística de bem-

estar físico, psicológico e social (PE, 2012-2015) a instituição disponibiliza ainda uma Rede de Serviços Integrados de apoio ao aluno, ao profissional e à comunidade, designadamente – um serviço de psicologia, educação e desenvolvimento; um serviço de nutrição, alimentação e saúde e um serviço de desporto e atividade física. De modo a promover o desenvolvimento de inúmeras oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, a instituição encontra-se apetrechada com novas e diversas instalações, destinadas aos diferentes níveis etários, nomeadamente: espaços desportivos, como polivalentes, ginásio, pavilhão gimnodesportivo, campo de jogos; pátios e parques infantis, apetrechado com baloiços e escorregas; refeitórios; bufetes; papelaria/reprografia; laboratórios; bibliotecas e um auditório. No sentido de a instituição apresentar um funcionamento capaz dar resposta às necessidades das diversas famílias, esta tem um horário de funcionamento que compreende as 7:45h e as 19:00h, de segunda à sexta-feira, encerrando apenas no mês de agosto para férias.

2.3.2. Caraterização do ambiente educativo

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997, p.14) “o ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos.” Esta organização, de acordo com o referido documento, constitui o suporte do trabalho curricular do educador e reflete os seus princípios educativos, bem como a sua intencionalidade pedagógica (ME/DEB,1997).

Nesse sentido, procura-se, nesta parte, caracterizar o ambiente educativo referente ao contexto onde decorreu a prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar na valência de Creche, e o modo como a sua organização procurou facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no referido contexto.

Assim, relativamente ao grupo da sala 2A da Creche, da instituição onde decorreu o estágio, este era composto por quinze crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino. No que toca às interações entre as crianças, observou-se que, de uma maneira geral, todas interagiam facilmente umas com as outras e com os adultos da instituição. Contudo, relativamente à capacidade de partilha de brinquedos e de outros materiais, verificava-se que as crianças ainda sentiam dificuldade em fazê-lo, o que resultava várias vezes em conflitos, onde a intervenção do adulto era necessária para mediar a situação. No que diz respeito à autonomia pessoal, de uma maneira geral, o grupo mostrou-se progressivamente mais autónomo, quer ao nível da higiene pessoal, quer nos momentos de refeição. Quanto ao envolvimento e participação nas atividades, verificava-se que o grupo era muito participativo, mostrando entusiasmo e interesse pelas várias propostas de atividades, das diferentes áreas de jogo. Assim, relativamente à área de conhecimento do mundo, o grupo manifestava interesses sobretudo pelo mundo animal, e as crianças já eram capazes de identificar vários animais de diferentes espécies, bem como os seus respetivos *habitats*. O grupo revelava também bastante interesse pelas atividades de expressão motora, especialmente pelas atividades rítmicas. No que respeita às habilidades motoras finas, são de destacar algumas atividades favoritas das crianças, como os jogos de encaixe e os jogos de construções. As áreas das expressões, musical e dramática, eram muito apreciadas pelo grupo, e as

crianças demonstravam muita facilidade em cantar e mimar canções. Em relação à expressão plástica, o grupo demonstrava maior interesse pela pintura com tintas e a modelagem de plasticina. No domínio da linguagem oral, foi possível verificar-se uma evolução crescente ao nível da linguagem, sobretudo no que toca à utilização de frases mais completas para comunicar e vocabulário mais diversificado. A hora do conto era também um momento muito apreciado pelas crianças, que revelavam muito interesse e entusiasmo pela audição das histórias contadas pelos adultos. Ao nível do domínio da matemática, verificou-se que as crianças revelavam facilidade nas correspondências termo a termo, e já eram capazes de agrupar objetos segundo os atributos de cor e forma. No que concerne à comparação entre grandezas, o grupo distinguia facilmente um objeto grande de um objeto pequeno e, várias crianças já dispunham objetos seguindo orientações que envolvessem noções topológicas como em cima, em baixo e ao lado. Relativamente ao número, verificou-se que algumas crianças já eram capazes de contar até dez.

Quanto ao agregado familiar, e uma vez que “o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100), importou recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças viviam, “para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB, 1997, p. 25). Nesse sentido, dos dados recolhidos para a caracterização do agregado familiar das crianças do grupo, apurou-se que todas as crianças viviam em agregados familiares nucleares, compostos pelo pai, mãe e irmãos, quando existentes. Relativamente ao número de irmãos, à exceção de seis crianças, todas tinham, pelo menos, um irmão. No que se refere às características das famílias, em termos de idade, verificou-se que as mães tinham idades compreendidas entre

os 30 e os 35 anos e que a idade dos pais se situava na faixa dos 35 aos 40 anos. No que diz respeito às habilitações académicas, os dados recolhidos evidenciavam que a maioria dos pais e das mães possuía o grau de licenciatura, e apenas um pai apresentava nível de escolaridade inferior à atual escolaridade obrigatória. Quanto à situação profissional dos familiares das crianças, todas as mães e pais encontram-se empregados. As suas profissões eram diversificadas e pertenciam maioritariamente aos quadros médio e superior, o que conferia às famílias estatutos socioeconómicos elevados.

No que concerne à sala de atividades, esta estava dividida em várias áreas de interesse, as quais, no decorrer do ano letivo, iam sendo modificadas de acordo com as necessidades, interesses e evolução do grupo, de modo a permitir às crianças “experienciar o Mundo de diversos ângulos, [e] fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.12). Nesse sentido, as diferentes áreas estavam organizadas de modo a permitir o jogo de descoberta e o jogo simbólico, bem como a socialização, para além de promoverem a movimentação autónoma e segura de todas as crianças no espaço da sala. Assim, a área da casinha era um lugar confortável e atraente, e os materiais que a compunham tinham um tamanho que possibilitava o “faz de conta” da criança. A sua organização foi sendo realizada a partir dos desejos das crianças, brinquedos que elas próprias levavam para a sala, e das experiências de aprendizagem nas quais o grupo se envolvia. Quanto à área de jogos, esta era composta por jogos de encaixe, de enfiamentos, puzzles e jogos de correspondência, materiais que se encontravam organizados numa estante à disposição das crianças. As atividades desenvolvidas nesta área permitiam que as crianças desenvolvessem competências como o raciocínio lógico matemático, a coordenação óculo-manual, a concentração, a motricidade fina, a linguagem e a socialização. A área da biblioteca estava delimitada por

almofadas, o que tornava este espaço mais agradável e confortável para as crianças verem e manusearem os livros disponíveis. Aqui, as crianças tinham acesso a livros de tópicos variados para os diferentes gostos e interesses, de modo a estimular o gosto pela leitura. Estes estavam arrumados num expositor, de forma a colocar em evidência a sua capa e a facilitar a escolha pelas crianças. Relativamente a área das expressões, esta era constituída por duas mesas e cadeiras. Os materiais que a compunham estavam arrumados em prateleiras baixas, ao alcance das crianças, de forma a fomentar a sua autonomia. Nesta área, as crianças realizavam atividades como: desenhos, pinturas, colagem, modelagem, entre outras. O modo como estava organizada permitia o desenvolvimento da motricidade fina, da imaginação e da criatividade de cada criança. O espaço e os materiais desta área organizaram-se de forma a facilitar as interações em pequeno grupo, o desenvolvimento de competências sociais, a iniciativa e expressão criativa, individual e de grupo, bem como a autonomia. Também a área das construções proporcionava várias hipóteses de jogo, quer individual quer em grupo, com *legos*, carros, animais em plástico e outros materiais de diferentes formas, tamanhos, cores e texturas, que tinham a função de estimular os interesses e as motivações das crianças. Os materiais desta área estavam arrumados em caixas e cestos distintos, de modo a que as crianças facilmente identificassem o que estava lá dentro, possibilitando-lhes uma maior independência na exploração e arrumação. O espaço destinado ao acolhimento das crianças constituía o ponto de convergência do espaço de todas as atividades. A área de acolhimento era, assim, o lugar onde se favorecia a coesão do grupo e onde se realizavam atividades de grande grupo: cantar, ouvir histórias, conversar... Era também aqui que as crianças lançavam as suas ideias e planeavam em conjunto as atividades a desenvolver. Finalmente, o pátio exterior, anexo à sala de atividades, composto por alguma vegetação e

árvores, permitia a realização de jogos ao ar livre, e estabelecer algum contacto com o mundo natural.

Quanto à rotina diária na Creche esta apresentava-se flexível, e incluía momentos que se repetiam com uma certa periodicidade, de modo a ajudar as crianças a adquirirem a compreensão do tempo e tornar o ambiente mais seguro (ME/DEB, 1997). O tempo era assim organizado de modo a incluir momentos que permitissem o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diversificadas, que possibilitassem diferentes tipos de interações – criança-criança, criança-adulto, grande grupo, pequeno grupo e individualmente – e que contemplassem outros espaços para além da sala de atividades. Esta rotina centrava-se nas necessidades e interesses das crianças, num processo de co construção de saberes e como forma de promover momentos de intencionalidade educativa (ME/DEB, 1997).

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa da sala de atividades do grupo 2A, a qual era constituída pela educadora de infância, pela assistente operacional e pelo par de mestrandas, este foi realizado em articulação e partilha de saberes e marcado por “um processo de aprendizagem pela acção (...) de apoio e de respeito mútuo (Hohmann e Weikart, 2011, p.130)”. Para além das interações da equipa educativa da sala de atividades do grupo 2A, há que considerar igualmente as interações da restante equipa educativa da valência de Creche e da valência de Pré-Escolar, uma vez que também eram responsáveis pela educação das crianças em idade Pré-Escolar. Toda esta equipa realizava reuniões regularmente, de forma a refletir acerca do trabalho desenvolvido e a desenvolver com as crianças, avaliando produtos e processos, e os efeitos que estes produziam na educação das crianças destas duas valências. Semanalmente, as educadoras reuniam com as mestrandas recebidas pela instituição, de modo a refletir acerca das atividades planificadas,

ou a planificar, de modo a responder às necessidades e interesses das crianças de cada grupo.

Como preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB,1997), a interação que os adultos da sala estabelecem com as crianças deve gerar um ambiente seguro e de bem-estar. Nesse sentido, tanto a educadora, como as mestrandas e a auxiliar, apoiavam as conversas e brincadeiras do grupo, e fomentavam a iniciativa e a autonomia das crianças na realização de diversas atividades, bem como na resolução de problemas e conflitos, procurando criar um clima de apoio e interações positivas com crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Porém, a interação da equipa educativa com as crianças não só se limitava aos adultos existentes na sala de atividades, estendendo-se igualmente aos outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente, a psicóloga da instituição, outras auxiliares de ação educativa e a professora de expressão musical e dramática. Deste modo, também estes profissionais especializados apoiavam os processos de ensino e de aprendizagem do grupo, na medida em que identificavam outros interesses e necessidades das crianças, o que permitia à educadora e às mestrandas ajustar a sua intencionalidade educativa e promover experiências de aprendizagem fundamentadas nessas informações. No sentido de encontrar respostas educativas mais adequadas para as crianças, a interação da equipa educativa também se alargava às famílias e a outros parceiros educativos. Deste modo, a instituição procurava estabelecer uma estreita relação com as famílias, a qual passava pela comunicação com os pais, através de reuniões, as quais permitiam à equipa educativa dar a conhecer o processo educativo desenvolvido com as crianças e, ainda, ouvir as sugestões dos pais face as suas expectativas. Os pais eram ainda convidados a participar em situações educativas planeadas para o grupo, vindo contar uma história, falar sobre um determinado tópico, ou

colaborar em atividades da rotina diária da sala. Quanto à colaboração com outros membros da comunidade, a instituição estabelecia relações com a Câmara Municipal, e com outros parceiros educativos, como a Fundação Realizar Um Desejo, de modo a alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças.

2.4. Contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.4.1. Caracterização da instituição educativa

No que respeita à Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), esta decorreu ao nível do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, numa escola da rede pública, sede de um Agrupamento, localizado próximo da cidade do Porto. O meio geográfico em que a instituição se encontra inserida disponibiliza inúmeros serviços desportivos, culturais e educativos, com os quais a escola estabelece parcerias e que constituem “um factor capaz de potenciar a assunção dos contextos escolares como espaços de desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (Trindade, 1998, p.213). Graças ao Programa de Modernização do Parque Escolar, a instituição foi totalmente remodelada e, atualmente, encontra-se apetrechada com novas e diversas instalações, destinados aos vários ciclos de ensino, e que permitem diversificar as experiências de aprendizagem dos alunos. Desde o ano letivo de 2007-2008,

que a instituição integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), por se localizar num território desfavorecido. Assim, no que concerne ao contexto socioeconómico, de acordo com o seu Projeto Educativo de 2013-2017, está inserida num meio populacional caracterizado por uma debilidade económica e social, que se evidenciam pelo desemprego, pelo baixo nível de escolaridade da população, associado a um abandono escolar precoce e, ainda, pelas situações de violência familiar e maus tratos infantis, problemas de toxicodependência e de alcoolismo. Perante estas desigualdades económicas, culturais e sociais, a intervenção da instituição, como refere o seu Projeto Educativo (PE, 2013-2017), incide em áreas prioritárias como o insucesso, o absentismo e abandono escolar, a indisciplina e a intervenção na família, como acontece nos vários agrupamentos de escolas TEIP. Assim, a instituição tem por missão desenvolver, de forma global e equilibrada, o aluno, quer ao nível intelectual, como sócio - educativo, psicomotor e cultural, a fim de melhor se integrar na comunidade. Neste sentido, é proporcionado aos alunos uma oferta formativa diversificada e de qualidade. Assim, no que toca à organização, gestão e avaliação do desenvolvimento do currículo, a Escola veicula os princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 91/2013, assegurando a efetiva articulação sequencial entre níveis e ciclos educativos (PE, 2013-2017). No que concerne ao 1.º ano do 1.º CEB, a oferta curricular da instituição contempla as áreas disciplinares de frequência obrigatória – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões: Artísticas e Físico- Motoras – as quais são da responsabilidade de um professor único, em que os conhecimentos e as capacidades a desenvolver pelos alunos, têm como referência os programas das áreas disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir, definidas pelo Ministério da Educação. De acordo com os critérios de avaliação definidos pela instituição para o ano 2015-2016 e, em

conformidade com normativos legais emanados pelo Ministério da Educação, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação neste ciclo, assumindo no 1.º ano um caráter contínuo e sistemático, baseado no trabalho desenvolvido pelos alunos, as suas atitudes e comportamentos. Para além da componente letiva obrigatória, no desenvolvimento do seu Projeto Educativo, a instituição procura proporcionar aos alunos, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) gratuitas e de frequência facultativa, tendo em vista o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças. Assim, no âmbito do 1.º ano do 1.º CEB, esta oferta contempla as áreas da Atividade Física e Desportiva, da Expressão Musical, Inglês e da Expressão Dramática, as quais são da responsabilidade dos professores contratados pela Câmara Municipal da freguesia.

No sentido de promover uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos alunos, conjugando assim a sua ação educativa com o Decreto-lei n.º 3/2008, a instituição disponibiliza um conjunto de Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE), constituídos pelo Serviço de Psicologia e Orientação, do qual fazem parte duas Psicólogas e uma Professora responsável, e ainda uma Unidade Especializada para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, com o objetivo de promover a participação dos alunos portadores de deficiência nos processos de ensino e de aprendizagem. Finalmente, numa perspetiva de componente de apoio às diversas famílias, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, em articulação com a Escola, promovem a dinamização de um centro de Atividades de Tempos Livres (ATL) para todos os alunos da instituição, o qual funciona no período extracurricular, até às 19h30, e permanece aberto nas férias escolares e interrupções letivas.

2.4.2. Caraterização do ambiente educativo

Tal como referem Papalia, Olds e Feldman (2001), para além das caraterísticas próprias das crianças, as interações na família e na escola, influenciam o seu desenvolvimento, bem como a sua realização escolar. Assim, no que toca ao contexto onde decorreu a Prática Pedagógica no 1.º CEB, importa igualmente caraterizar o seu ambiente educativo mais restrito, como a sala de aulas e as suas condições físicas, a organização da turma, a gestão do tempo curricular, bem como as interações dos intervenientes no processo educativo, de forma a compreender como é que a experiência escolar das crianças afeta e é afetada por todos estes aspetos. Assim, relativamente à turma do 1.º ano de escolaridade, esta era composta por 26 alunos, 10 raparigas e 16 rapazes, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Apesar de os alunos apresentarem caraterísticas distintas no que toca aos seus interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, observavam-se igualmente aspetos comuns ao grupo, relativamente ao seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Assim, no que toca às interações, observou-se que, de uma maneira geral, os alunos interagiam facilmente uns com os outros, com os professores e com os auxiliares da escola. Embora os alunos demonstrassem empatia pelos sentimentos dos outros, alguns revelavam comportamentos egocêntricos, demonstrando ainda alguma dificuldade em compreender diferentes pontos de vista, em partilhar espaços e materiais, em esperar pela sua vez e em ouvir o Outro, o que, por vezes, gerava conflitos entre os alunos. Os grupos de pares tendiam a ser do mesmo sexo e, normalmente, rapazes e raparigas tinham interesses um pouco diferentes, no que toca às brincadeiras e jogos. Apesar de as crianças já serem capazes de distinguir fantasia de realidade, ainda tinham prazer em fantasiar. Ao longo do período da Prática

Pedagógica Supervisionada, foi possível constatar que, de um modo geral, a turma se revelava dinâmica e implicada nas atividades que eram propostas, demonstrando uma forte motivação para aprender. Assim, no que se refere às aprendizagens, embora se verificassem diferenças de ritmo e de desempenho entre os alunos, ao nível das diferentes áreas curriculares, também se verificaram interesses e necessidades comuns. Deste modo, no que toca ao Português, a turma revelava grande interesse pela audição de histórias e facilidade na sua compreensão, contudo alguns alunos evidenciavam maiores dificuldades ao nível do reconhecimento das letras, leitura e escrita de palavras. Quanto à Matemática, a turma evidenciava forte motivação para a resolução de pequenas situações problemáticas, embora alguns alunos evidenciassem maiores dificuldades ao nível das operações aditivas e subtrativas. No que concerne à área de Estudo do Meio, era notório o envolvimento e o interesse que os alunos revelavam pelos assuntos abordados, sobretudo os que se relacionavam com o conhecimento do meio físico e do próprio corpo. Em relação às Expressões Artísticas e Físico- Motoras, a turma demonstrava maior interesse pela pintura com guache e aquarelas, pela modelagem de plasticina e pelas atividades que envolviam jogos, dança e o canto. No sentido de reforçar as aprendizagens e melhorar os níveis de desempenho da turma, alguns alunos recebiam apoio pedagógico acrescido, por parte de uma professora de apoio educativo da escola, nas áreas onde demonstrassem maiores dificuldades.

Uma vez que a cultura, o estatuto socioeconómico dos pais, e a estrutura familiar podem ter influências na forma como os pais motivam as crianças para a aprendizagem (Papalia, Olds e Feldman, 2011), foram analisadas as fichas individuais dos alunos, no sentido de se caracterizar o contexto familiar da turma. Assim, através dos dados recolhidos, verificou-se que a maioria dos alunos vivia em agregados familiares compostos pelo pai, mãe e irmãos,

embora se verificasse algumas situações de monoparentalidade e um caso de um agregado familiar mais alargado. Relativamente ao número de irmãos, à exceção de nove alunos, os restantes tinham pelo menos um irmão. No que se refere às características das famílias em termos de idade, verificou-se que as mães se situavam numa faixa etária compreendida entre os 25 e os 40 anos e que a idade dos pais se situava na faixa etária dos 25 aos 47 anos. No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais, os dados recolhidos evidenciavam habilitações académicas variadas, tanto ao nível do ensino básico, como secundário e superior. Quanto à situação profissional, foi possível identificar situações de desemprego em alguns dos agregados familiares, bem como profissões diversificadas, pertencentes tanto aos quadros médios-baixos como superiores. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993, p.5) “o desenvolvimento pessoal e emocional dos seis aos doze anos ocorre em larga escala na escola”, de modo que “o professor do 1.º ciclo tem um efeito marcante no desenvolvimento pessoal e em especial na motivação para a competência dos alunos” (idem). Nesse sentido, a equipa educativa, constituída pelo Professor Titular Cooperante e pelas díade de mestrandas, procurava fomentar o desenvolvimento de relações positivas na sala de aulas e a predisposição dos alunos para as aprendizagens, incentivando os alunos no desenvolvimento da sua autonomia e na construção dos saberes, bem como na resolução conflitos, gerando assim um clima de aprendizagem acolhedor e enriquecedor, através da criação de experiências de aprendizagens motivadoras e significativas (Sanchez, 2001). A interação com os alunos da turma alargava-se ainda aos outros elementos da comunidade educativa – Professores das AEC, Auxiliares de Ação Educativa e Professora de Apoio Educativo. Deste modo, as interações destes elementos com os alunos também interferiam nos processos de ensino e de aprendizagem da turma, na medida

em que estes vários intervenientes partilhavam informação relevante acerca das necessidades e interesses da turma, o que também permitia ao professor e às mestrandas planificar e avaliar a ação educativa, de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas. Como refere Sanches (2001), a cooperação dos professores permite o trabalho em equipa, a troca de experiências, saberes e preocupações, de forma a encontrar a respostas mais adequadas a uma atuação mais integrada e integradora. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na sala pelos três intervenientes foi realizado em colaboração, articulação e partilha de ideias, numa atitude problematizadora das teorias e das práticas. Para além das interações da equipa educativa da sala, há que considerar igualmente as interações da restante equipa educativa a lecionar junto de outras turmas de 1.º ano, uma vez que também eram responsáveis pela construção do Plano Anual de Atividades (PAA) para este nível de ensino. Esta equipa realizava reuniões trimestralmente, nas quais as mestrandas também participavam, de forma a refletir acerca dos processos e resultados de aprendizagem dos alunos. No sentido de ativar outros recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo, a interação da equipa educativa também se alargava às famílias e a outros parceiros educativos. Uma vez que “este primeiro ano de educação formal oferece uma janela de oportunidades para os pais e professores ajudarem as crianças a formar bons hábitos de aprendizagem” (Papalia, Olds e Feldman, 2011, p.447), procurava-se manter uma relação próxima com os pais e encarregados de educação e que passava pela comunicação regular, através de e-mails e reuniões, onde lhes era dado a conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido com a turma, os resultados das avaliações das aprendizagens e, ainda, no sentido de ouvir as sugestões dos pais e as suas expectativas. Sabendo que as interações da família e da escola influenciam todos os aspetos

do desenvolvimento da criança (Papalia, Olds e Feldman, 2011), com o objetivo de promover um maior envolvimento das famílias na vida escolar da turma, foi desenvolvido pelo par de mestrandas, em colaboração com o professor titular cooperante e com a equipa da Biblioteca da Escola, o projeto “Quintas com Histórias”, o qual tinha como objetivo fomentar nas crianças um maior contacto com os livros e motivar para a leitura. Quanto à colaboração com outros membros da comunidade, destaca-se a realização de atividades de culinária, em parceria com a Câmara Municipal, com o objetivo de promover junto das crianças hábitos alimentares saudáveis, e a festa de Natal organizada pela Junta de Freguesia.

Para além do ambiente de interação de relacionamento humano, foi necessário ter em conta a organização do espaço físico da sala de aulas, já que também este influencia o modo como decorre o ensino e a aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000). Assim, relativamente à sala onde decorriam grande parte das atividades letivas, esta apresentava uma dimensão aceitável para o número de alunos da turma, e o mobiliário que a compunha era novo e adaptado à altura das crianças. A sala estava apetrechada com armários espaçosos para guardar os materiais, e nas paredes podiam ser afixados trabalhos dos alunos e/ou outro tipo de informação. Em termos de recursos pedagógicos, a sala estava equipada com um computador com rápida ligação à internet; um projetor; colunas com boa qualidade de som; um quadro branco com propriedades magnéticas; manuais digitais e outros materiais de apoio ao aluno. De acordo com Whelddall e Gilyn (1989, citado por Ferreira & Santos, 2000), “a posição espacial dos alunos na sala de aula é uma das variáveis ecológicas que exerce maior influência no comportamento dos alunos e do professor (p. 44) ”. Nesse sentido, a planificação, gestão e organização do espaço da sala de aulas, era outro aspeto a ter em consideração pelo professor

e pelas mestrandas, de modo a adequar as situações de aprendizagem aos objetivos das aulas. Assim, sempre que eram realizadas tarefas em pequenos grupos, a disposição das mesas era alterada de modo a possibilitar uma interação mais próxima entre os alunos. Contudo, em situações nas quais os alunos tinham que focar mais a sua atenção no professor/mestrandas, ou na informação que era escrita ou projetada no quadro, a disposição das mesas em filas e colunas era mais adequada (Arends, 2008). Esta disposição permitia igualmente uma menor distração dos alunos, na medida em que proporcionava um menor número de interações entre eles, o que facilitava a gestão dos comportamentos do grupo, tanto por parte do professor como das mestrandas. Quanto à disposição dos alunos pela sala esta também não era fixa, e ia sendo gerida consoante as necessidades de aprendizagem da turma. Deste modo, os alunos que evidenciavam maiores dificuldades de concentração, ou que apresentassem ritmos de aprendizagem muito desfasados do resto da turma, ocupavam os lugares mais à frente, de modo a que a sua atenção e as suas dificuldades fossem mais facilmente monitorizadas pelo professor/mestrandas.

Finalmente, a organização do tempo letivo para o desenvolvimento curricular das áreas disciplinares, de frequência obrigatória previstas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, era da responsabilidade do professor titular, que exercia a sua atividade letiva de 25 horas semanais, em regime de monodocência. Esta atividade letiva compreendia 5 horas diárias, as quais eram distribuídas de modo flexível pelas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Estas áreas eram desenvolvidas em articulação entre si, e o tempo dedicado a cada uma delas era organizado de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

2.5. Similitudes e contrastes nos dois níveis de educação

Após a caracterização de ambos os contextos de estágio foi possível identificar alguns pontos comuns e contrastantes que importam ser destacados. Assim, no que toca às similitudes observou-se que ambos os estabelecimentos de ensino apresentavam instalações e recursos materiais novos e em bom estado de conservação, bem como uma oferta educativa abrangente e diversificada. No que toca às produções das crianças/resultados académicos dos alunos, em ambas as instituições se fazia sentir pressão tanto por parte dos pais como dos órgãos externos. De modo geral, tanto numa instituição como noutra, o desenvolvimento das práticas assentava num trabalho colaborativo das equipas educativas, marcado por um elevado empenho docente. Para além disso, verificava-se o estabelecimento de relações positivas com as crianças e uma interação com as famílias e com a comunidade. Relativamente aos pontos de contraste, evidencia-se o tipo de instituição de ensino (pública e privada) e o contexto socioeconómico no qual cada uma estava inserida. Assim, a instituição onde decorreu a prática pedagógica na valência de Creche era uma instituição de ensino particular e cooperativo, integrado num meio populacional caracterizado por uma situação socioeconómica média/alta, em que as crianças eram provenientes de agregados familiares com estatutos económicos e sociais também elevados. Já a instituição onde decorreu a prática pedagógica no 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, esta pertencia à rede pública e estava inserida num contexto caracterizado por uma debilidade económica e social, onde se evidenciavam níveis baixos de escolaridade das famílias dos alunos que a frequentavam.

2.6. Metodologia de investigação

Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), em qualquer contexto educativo torna-se extremamente relevante que o profissional docente adote uma postura crítica e reflexiva sobre a prática que desenvolve, no sentido de a melhorar, inovar e (re)construir conhecimentos praxeológicos. Assim, e segundo Cortesão e Stoer (1997), o trabalho do educador/professor deve também ser uma atividade de investigação, através da qual o docente recolhe e analisa informação acerca das características socioculturais e psicoafectivas dos contextos onde ocorre a sua ação pedagógica, para que possa (re)pensar as suas práticas, e desenvolver estratégias e métodos que visem uma atuação mais adequada. Esta noção de professor-investigador alia-se à investigação-ação, um tipo de investigação aplicada à educação, em que o investigador se assume como agente de mudança (Bogdan & Biklen, 1994), e que tem um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Tendo por base estes pressupostos, e reconhecendo a importância de que se reveste a investigação-ação no contexto de formação inicial de professores/educadores, enquanto estratégia de formação reflexiva (Alarcão, 1996), a prática pedagógica realizada pela mestranda, no contexto da Educação Pré-Escolar (Creche) e 1.º CEB, desenvolveu-se tendo como base a metodologia de investigação-ação, a qual envolveu várias fases que se sucederam de um modo contínuo e dinâmico, e que segundo Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), incluiu operações como: planear com base na observação, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar. Deste modo, todas estas fases estiveram presentes ao longo da prática pedagógica que a mestranda realizou nos dois contextos educativos, na

medida em que foram basilares na construção de uma ação pedagógica intencional, tal como preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e pelos Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, ao longo de ambas as práticas pedagógicas, foram várias as abordagens metodológicas adotadas pela mestranda no âmbito da investigação-ação, nomeadamente no que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha de informação, acerca de cada um dos contextos e, das quais se destacam, a observação participante, naturalista, direta e indireta (Estrela, 1994). Assim, para registar os dados recolhidos da observação, a mestranda utilizou grelhas de observação e diários de bordo, sob a forma de notas de campo condensadas, redigidas no momento ou posteriormente, e que incluíam interpretações pessoais, sentimentos, ideais e questões que emergiram no decorrer das práticas (Máximo-Esteves, 2008). As fotografias e os vídeos foram também instrumentos utilizados pela mestranda para registar momentos significativos das práticas pedagógicas (atividades desenvolvidas, produções dos alunos, estados de espírito das crianças, organização da sala de atividades, etc.), no sentido de procurar analisar o impacto da sua ação e as transformações causadas. Dado que o foco da ação pedagógica da mestranda se centrava no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, a análise dos produtos que estas elaboravam também foi necessária, para que a mestranda pudesse (re)adequar as práticas às necessidades e interesses das crianças (Burnaford ,2001, citado por Máximo-Esteves, 2008). Nesse sentido, no caso do 1.º CEB, a mestranda utilizou ainda grelhas de verificação de conhecimentos, que procuravam analisar o desenvolvimento de competências dos alunos ao nível das diferentes áreas curriculares, e para que a mestranda pudesse intervir, sempre que os alunos demonstrassem alguma dificuldade. A análise de documentos, nomeadamente os Projetos Educativos das instituições onde

decorreram as práticas, os seus Regulamentos Internos e Planos Anuais de Atividades, o Projeto Curricular de Grupo da Creche e as fichas individuais dos alunos no 1.º CEB, permitiram igualmente à mestranda a recolha de dados acerca de cada um dos contextos, os quais se tornaram relevantes na planificação de atividades, bem como na escolha de estratégias adequadas à realidade de cada contexto e à especificidade das crianças do grupo/turma, para que fizessem aprendizagens significativas e duradouras (Leite, 2003). Uma vez que as transformações das práticas docentes só se efetivam através de um exercício sistemático de reflexão crítica sobre, na e para a ação, e da fundamentação das próprias práticas (Moreira, 2010), foi necessário, ao longo de toda a prática, que a mestranda realizasse um processo de reflexão e de pesquisa constantes, de modo a sustentar as intenções e decisões pedagógicas tomadas. Nesse sentido, construiu portefólios reflexivos, de modo a permitir o desenvolvimento de um percurso de crescimento pessoal, formativo e profissional, através da concretização de um exercício sistemático de reflexão e de fundamentação do trabalho desenvolvido ao longo do estágio (Sá-Chaves, 2009), onde constavam guiões de pré-observação de aulas, nomeadamente ao nível do 1.º CEB, narrativas reflexivas individuais e colaborativas, que incluíam descrições e fundamentação das intenções pedagógicas e análises de aspetos emergentes no decurso das práticas.

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

Tendo em conta que é partindo dos interesses e dos conhecimentos das crianças que o educador/professor desenvolve uma ação educativa de qualidade (ME/DEB, 1997), ao longo da prática pedagógica realizada na valência de Creche e no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a observação e a escuta das crianças, revelaram-se essenciais no desenvolvimento de um conjunto de atividades, em resposta aos interesses, necessidades e características de cada criança, a par de uma reflexão crítica sobre os efeitos das ações educativas desenvolvidas, na aprendizagem e no desenvolvimento do grupo/turma. Apesar da especificidade de cada um dos contextos de estágio, ambas as práticas educativas desenvolveram-se em torno de uma visão socio construtivista do ensino e da aprendizagem, e assentaram no princípio de que a organização das experiências educativas deve constituir uma oportunidade para que as crianças realizem experiências de aprendizagem “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (ME/DEB,2004, p.23). Nesse sentido, a principal intenção foi que o processo de ensino e de aprendizagem contemplasse as diferentes áreas de conteúdo, e que implicasse a criança direta e ativamente na co construção de aprendizagens, num ambiente estimulante, encorajadas a interagir com os materiais, com os pares e com os adultos. Assim, no texto que se segue, apresentam-se atividades que procuram ilustrar algumas dessas experiências educativas, dando conta do processo de aprendizagem das crianças e do desenvolvimento de competências profissionais da mestranda.

3.1. Educação Pré-Escolar

Desde muito cedo que as crianças manifestam curiosidade e desejo de saber mais sobre o mundo que as rodeia. O contacto com o meio físico e, particularmente, com os seres vivos que nele vivem, é motivo de fascínio para muitas crianças “despertando-lhes naturalmente o interesse para a exploração de diversos aspectos relacionados com o mundo animal” (Martins et al., 2009, p.79). Efetivamente, ao longo da prática pedagógica em contexto de Creche, foi possível observar em atividades de jogo simbólico das crianças, na interação com os outros e com os materiais, que muitas delas evidenciavam um interesse comum em torno da temática do mundo animal. Foi neste contexto, que uma criança, no decorrer de uma brincadeira, referiu ter construído um barco para guardar os animais, o que suscitou a curiosidade do grupo. Na sequência desta observação, foi-lhes apresentado um filme alusivo à história da “Arca de Noé”, o qual gerou muito entusiasmo nas crianças, devido à presença de diversos animais. Desde então, a “Arca de Noé” tornou-se o centro de conversa entre as crianças, tendo sido possível observar, nas suas interações de jogo simbólico, várias referências à necessidade de “salvar os animais da tempestade”. Tomando em consideração estes interesses demonstrados pelas crianças, a equipa educativa da sala considerou que esta motivação tinha um enorme potencial para se desenvolver um conjunto de experiências de aprendizagem, fundamentadas nas curiosidades do grupo. Nesse sentido, a organização das atividades teve por base a metodologia do trabalho de projeto, como proposta pedagógica a desenvolver, já que esta permite “uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo sobre determinado assunto” (Serra, 2004 p.52), e que tem origem nas suas experiências e nas questões-problema que surgem.

Assim, sabendo que apoiar o jogo simbólico das crianças “é uma das formas que os adultos têm de valorizar os seus interesses e as suas intenções”

(Hohmann & Weikart, 2011, p.316), foi realizada uma pequena dramatização, na qual a díade pedagógica, desempenhando os papéis de “Noé” e de “Leão”, procurou tomar partido da fantasia das crianças, e valorizar as suas curiosidades, a fim de lhes dar resposta. Embora algumas crianças tenham ficado um pouco assustadas com a presença destas personagens na sala, a maior parte do grupo demonstrou entusiasmo em interagir com elas, tendo sido notório o seu envolvimento através dos diálogos que se estabeleceram. Sendo nova a experiência, esta tornou-se estimulante também para a mestranda, dado o trabalho de cooperação com o par pedagógico que a preparação e a realização da dramatização envolveu, fomentando ainda a sua desinibição e expressividade na interação com as crianças. Assim, através desta intervenção, as inquietações do grupo relativamente à proteção dos animais de uma possível tempestade, foram encaradas como uma situação-problema, à qual a díade, no desenrolar da ação, incentivou o grupo a pensar para dar resposta. Nesse sentido, e uma vez que as crianças se implicam, de uma forma mais profunda, na resolução de questões que lhes são familiares (Martins et al., 2009), o grupo rapidamente ponderou a hipótese de se construir uma arca à semelhança da história ouvida e visualizada, tendo uma criança sugerido que esta fosse construída dentro da sala, “pois lá fora chove e a tempestade molha os animais” (D). Dado que este projeto era do interesse do grande grupo, a tríade procurou escutar as crianças para recolher as suas ideias e propostas, de modo a delinear, em conjunto, um plano flexível que orientasse a ação pedagógica. Deste modo, ao incluir os propósitos das crianças e ao negociar o que pretendiam fazer, procurou-se que estas tivessem o direito de se escutar a si próprias e aos outros, para definir as suas intenções, envolvendo-as, desta forma, no processo de ensino e de aprendizagem. Este momento de planificação intencional, sobretudo com crianças desta faixa etária, torna-se fundamental, pois, como

referem Post e Hohmann (2011, p.262) “ajuda-as a elaborar e a recorrer a quadros mentais de si próprias em ação (...) e a comunicarem as suas intenções aos outros (...) através de narrativas simples”, o que promove ainda o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral. Para além disso, ao permitir a expressão das diferentes ideias e promover processos de diálogo e negociação, esta planificação com as crianças assume um papel importante, pois permite providenciar um contexto onde se escuta e se é escutado, criando assim oportunidades quer para o grupo como para cada criança (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim, como um dos desejos do grupo era construir uma arca dentro da sala, foram planificadas atividades que potenciassessem o gosto pelo contacto e a exploração de materiais e objetos diversificados; a utilização de técnicas de expressão plástica simples, tais como rasgar, amassar, colar e pintar; e que, para além disso, possibilitassem o desenvolvimento de capacidades de comunicação, através da interação das crianças com os pares, com a família e com a restante comunidade educativa. Nesse sentido, apoiadas pela equipa educativa da sala, as crianças começaram a dar forma aos seus desejos. Com recurso a cartão, cola branca e jornais, e inspiradas numa arca de brincar trazida por uma das crianças do grupo, foi construída, dentro da sala de atividades, uma estrutura em forma de barco, à semelhança da “Arca de Noé”. Dadas as dimensões da arca, a pintura da mesma exigiu “reforços” e, nesse sentido, o apoio da mãe de uma das crianças foi indispensável para se concluir esta tarefa. Para além da arca, o grupo propôs igualmente a construção de vários animais que ali se iriam “abrigar”. Uma vez mais, a tarefa contou com o apoio dos pais, que a partir de materiais de desperdício como caixas e garrações, ajudaram a construir uma girafa, um elefante, e um crocodilo, cujas dimensões não os deixaram passar despercebidos na sala. Note-se que, este incentivo às famílias para o acompanhamento dos seus filhos constituiu “uma

forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo” (ME/DEB,1997, p. 27), “com efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (idem, p.23). Ainda seguindo os desejos do grupo, algumas crianças trouxeram balões e, com o apoio dos adultos da sala, revestiram-nos com um material branco, leve e macio (enchimento), dando forma àquilo que viriam a ser as “nuvens da tempestade”. Através da observação realizada, foi possível constatar que o envolvimento do grupo nestas atividades revelou-se uma experiência muito estimulante para as crianças, pois permitiu-lhes aprender, em cooperação com os outros, através da exploração dos seus sentidos através das ações em que se envolveram. Ao longo do tempo, verificou-se que, progressivamente, as crianças foram demonstrando um maior à vontade e interesse na exploração de materiais com diferentes texturas e, ainda, maior destreza no manuseamento de objetos, como pincéis e trinchas, o que lhes possibilitou o desenvolvimento de competências ao nível da motricidade fina e da coordenação motora. Para além disso, entendeu-se que, mais importante do que o produto final foi o processo no qual as crianças se envolveram, já que as experiências pelas quais passaram apoiaram o desejo natural de exploração sensorial por elas manifestado. De facto, foi possível observar, muitas vezes, que as crianças estavam envolvidas na exploração dos materiais pelo simples prazer em ouvir o ruído do jornal que rasgavam e amarrotavam, e pelo divertimento que sentiam em mergulhar as mãos na cola e na tinta, vendo-as a escorrer pelos dedos. Efetivamente, estas experiências permitiram que as crianças explorassem e manipulassem os materiais “de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual”, apoiando assim a necessidade que têm de explorar os materiais de forma livre, natural e espontânea (Post & Hohmann,

2011, p.115). Para além disso, todas as atividades permitiram um trabalho de cooperação entre a equipa educativa da sala, as famílias e as crianças, onde se verificou a emergência de verdadeiras zonas de desenvolvimento proximal, onde se partilharam recursos e saberes úteis a práticas profissionais futuras.

Contudo, este projeto não se ficou por aqui. Ainda inspirados na história da “Arca de Noé”, as crianças demonstraram interesse em acrescentar na sala um arco-íris, tal como o que surgiu no final do filme visualizado. Porém, antes de se partir para este projeto, considerou-se que era necessário perceber o que as crianças sabiam acerca deste fenómeno, de modo a alargar os seus interesses e aprendizagens. Deste modo, a ocasião proporcionou um momento de discussão à volta do tópico, onde o grupo foi incentivado a partilhar os seus conhecimentos. Através desta partilha, algumas crianças revelaram que já sabiam que “o arco-íris aparece no céu, quando o sol brilha e está a chover” (S.,D., e P.). Uma vez que os fenómenos naturais são particularmente atrativos para as crianças (Martins et al., 2009), entendeu-se que o assunto constituía um bom ponto de partida para se alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. Nesse sentido, e de forma a alimentar a curiosidade das crianças e o desejo de saberem mais acerca do arco-íris, foi realizada uma atividade de natureza experimental, onde se procurou implicar as crianças num processo de investigação através da experimentação, e contribuir de forma significativa para a construção ativa dos seus conhecimentos e a descoberta do mundo físico (Martins et al., 2009). Assim, com recurso a uma lanterna e um recipiente de plástico transparente com água, as crianças puderam prever, observar e simular com estes materiais, o que acontece à luz do sol quando atravessa as gotas da chuva, e descobrir que o arco-íris é composto por sete cores diferentes, verificando assim, a validade dos seus conhecimentos prévios. Deslumbradas com a experiência, cada criança teve a oportunidade de

experimental o comportamento dos materiais (lanterna e recipiente com água) e explorar o fenômeno observado. Dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações (Martins et al., 2009), esta participação ativa das crianças, favoreceu o seu entusiasmo, permitindo-lhes explorar e manipular livremente os materiais, em busca da satisfação da sua curiosidade e das suas questões. Uma vez que para as crianças em idade Pré-Escolar a experimentação e a vivência das situações são estratégias fundamentais na descoberta das respostas às interrogações que colocam (Martins et al., 2009), considera-se que esta experiência foi importante para as crianças, na medida em que puderam consolidar e construir novos conhecimentos, e ainda desenvolver competências de observação e comunicação e atitudes como a curiosidade e o espírito crítico. Para além disso, o desenvolvimento da experiência revelou-se extremamente motivante não só para as crianças como também para a mestranda, que se envolveu numa atitude de sistemática pesquisa e intervenção com as crianças, mantendo viva e ativa a curiosidade e a busca pelo conhecimento, procurando fomentar nas crianças sentimentos de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência.

Após a realização desta atividade, deu-se voz às crianças no sentido de se perceber como gostariam de “construir” um arco-íris na sala. Como o grupo manifestou interesse em desenhá-lo, o domínio da expressão plástica foi novamente privilegiado para dar forma ao desejo do grupo. Uma vez que a exploração e a descoberta de diferentes possibilidades e materiais deve ser estimulada pelo educador (ME/DEB, 1997), foi sugerido às crianças a pintura de um arco-íris com grandes dimensões, com recurso ao guache. Como se considerou relevante que as crianças experimentassem pintar num suporte que não o papel, em conversa de grande grupo, as crianças sugeriram que a pintura se realizasse no vidro da janela da sala. Desta forma, foi possível incluir na sala

mais um exemplo das produções das crianças, o que lhes permite adquirir um sentimento de pertença, ao verem algo que emergiu das suas ações (Post & Hohmann, 2011). Nesse sentido, e atendendo ao prazer que as crianças revelavam em tocar na tinta, cada uma teve a oportunidade de pintar as mãos com guache e marcá-las no vidro, dando assim forma a um grande arco-íris. Foi possível observar que a atividade foi do agrado das crianças, que exploraram com entusiasmo a pintura sobre o vidro. Deste modo, através de uma abordagem sensoriomotora, a atividade não só proporcionou a vivência de uma experiência de pintura diferente do habitual, como também apoiou o desejo natural de exploração sensorial que as crianças manifestavam. A atividade possibilitou ainda que as crianças identificassem e nomeassem as diferentes cores, ligando assim a expressão plástica à linguagem e ao conhecimento do mundo. Para além disso, ao permitir a interação entre as crianças na realização de um projeto comum, a atividade favoreceu uma aprendizagem cooperada.

Sendo a música uma forma natural de a criança se expressar e comunicar (Sousa, 2003c), e sabendo que o canto era uma das atividades que o grupo mais apreciava, com a intenção de sistematizarem as aprendizagens realizadas acerca das cores do arco-íris, foi apresentado às crianças a canção “O arco-íris”, do grupo musical Panda e os Caricas. Uma vez que as experiências musicais vivenciadas pelas crianças em idade Pré-Escolar devem proporcionar igualmente “um trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons” (ME/DEB, 1997, p.64), e sabendo que os jogos de exploração são pontos de partida para a aprendizagem de conceitos que enriquecem a linguagem e o pensamento musical da criança (Sousa, 2003c), então, como estratégia para o ensino da canção, abordou-se, em separado, a melodia da canção (entoada com sílabas) e o texto (cantado com diferentes possibilidades expressivas), fazendo assim variações graduais de andamento (rápido, lento), de intensidade

(forte, fraco) e de timbre. Ao longo da atividade realizada, foi possível observar que as crianças revelavam gosto pelos jogos de exploração vocal, e que a estratégia adotada permitiu ao grupo conhecer e sentir a música de uma forma lúdica, vivenciando o momento alegremente. Desta forma, a atividade proposta não só constituiu uma síntese do que as crianças aprenderam sobre o arco-íris, como também proporcionou o desenvolvimento auditivo, a exploração das potencialidades da voz e o desenvolvimento da linguagem oral, constituindo assim um meio de enriquecimento global das vivências sonoro-musicais e das aprendizagens das crianças (Sousa, 2003c). Para além disso, a atividade desenvolvida implicou que a mestranda aprofundasse os saberes científicos e pedagógicos nesta área do saber, envolvendo-se, assim, num processo de pesquisa de estratégias e de recursos, com o objetivo de contribuir para as aprendizagens das crianças, e de modo a articular a teoria com a prática.

Dado que as histórias ocupavam um lugar privilegiado na rotina das crianças, após a leitura da obra “O peixinho arco-íris”, as crianças ficaram encantadas com a vida marinha. Aproveitando a riqueza do tópico e o entusiasmo que a temática animal suscitava no grupo, a díade pedagógica, atenta às motivações das crianças e aos seus interesses, levou para a sala um peixinho de aquário, no sentido de alargar e enriquecer as experiências de aprendizagem do grupo. A surpresa revelou-se extremamente motivante para todos, e foi vivenciada pelas crianças com grande entusiasmo, já que puderam observar bem de perto um animal marinho. O tamanho, a cor e a forma do peixe foram algumas das características exploradas pelas crianças, que estabeleceram de imediato semelhanças e diferenças com o peixinho da história. Como as crianças manifestaram interesse em que o peixe ficasse na sala, a situação tornou-se oportuna, como oportunidade pedagógica, para responsabilizar o grupo pelos cuidados a ter com o novo animal de estimação. Nesse sentido, ficou acordado

que todas as crianças cuidariam do peixe e que, todos os dias, uma à vez, teria de alimentá-lo. Para além disso, envolveu o grupo na escolha de um nome para o animal, bem como de um aquário onde este pudesse viver. Assim, como o peixe estava dentro de um saco, as crianças identificaram a necessidade de este ter uma “casa maior” e mais confortável, onde pudesse ter o espaço necessário para crescer e viver durante muito mais tempo. Uma vez que havia dois aquários disponíveis, as crianças foram desafiadas a colocarem-se na “pele do peixinho” e a eleger a “casa” onde gostariam de viver. Quanto à escolha do nome, como este peixe apenas tinha uma das cores do arco-íris, as crianças decidiram chamá-lo “Laranjinha”. Contudo, uma criança sugeriu o nome “Vicente” e, por isso, o grupo acordou que o peixe passaria a chamar-se “Laranjinha-Vicente”. Deste modo, e à luz dos eixos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna, esta experiência permitiu às crianças vivenciarem um clima de comunicação e de escuta, fomentando o diálogo, a participação democrática e a responsabilização do grupo, promovendo ainda o desenvolvimento de atitudes e valores que concorrem na formação de cidadãos conscientes e solidários. Para além disso, estimulou a capacidade de expressão verbal das crianças e o enriquecimento do seu vocabulário, criando ainda condições para que pudessem alargar os seus conhecimentos. Deste modo, esta experiência constituiu um momento de reflexão conjunta e partilhada, onde a mestrandia procurou contribuir com novos saberes e, em cooperação com o par pedagógico e com a educadora cooperante, gerir as participações das crianças.

Uma vez que na infância a necessidade de brincar e explorar é uma constante, os recursos materiais existentes na sala “condicionam em grande medida o que as crianças podem fazer” (ME/DEB,1997, p.37). Com efeito, a partir das observações das brincadeiras do grupo, foi possível constatar que as

crianças se envolviam em situações imaginárias recorrendo com maior frequência aos adereços da “caixa das dramatizações” que se encontrava na sala, identificando-se assim a necessidade de existir um maior número de adereços na sala, que permitissem às crianças criar novos “papéis” e envolverem-se em diferentes situações de expressão e comunicação (ME/DEB,1997). Assim, em conversa com o grande grupo sobre quais os adereços que poderiam ser acrescentados à caixa, as crianças revelaram preferência pelas máscaras de animais. Nesse sentido, e dado que ainda não estavam construídos todos os animais que o grupo desejava ter na arca, a situação foi oportuna para que as crianças pudessem concretizar as suas intenções iniciais. Dado que a temática dos animais continuava a ocupar um lugar significativo nos jogos de faz-de-conta em que as crianças se envolviam, para que a utilização das máscaras constituísse um momento mais rico e significativo para o grupo, entendeu-se que estas poderiam ser utilizadas pelas crianças para dramatizar uma história, na qual poderiam desempenhar diferentes papéis. Uma vez que também deve existir por parte do educador uma intervenção que permita à criança a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas (ME/DEB,1997), e dado que o final do ano letivo se aproximava, foi proposto às crianças a preparação de uma dramatização da história da “Arca de Noé”, para ser apresentada aos pais. Uma vez que o grupo se mostrou muito entusiasmado com a ideia, de modo a adequar o desafio aos interesses e características individuais das crianças, cada uma escolheu um animal para representar. Deste modo, este momento também se tornou oportuno para a exploração de algumas características dos diferentes animais escolhidos pelas crianças – *habitat*, modo de locomoção, revestimento do corpo e som que produzem – contribuindo, assim, para alargar os seus saberes relativamente ao mundo animal. Tendo-se verificado que é bastante difícil na

ação dramatizada pelas crianças desta idade, o uso do gesto e da palavra em simultâneo, a representação da história foi realizada com recurso à mimica, o que possibilitou uma exploração da dimensão não-verbal da expressão dramática (Sousa, 2003b). Assim, uma vez que a dramatização não partiu de um texto, mas sim da música do filme visualizado, procurou-se que as crianças, individualmente e em pequenos grupos, explorassem de forma lúdica, diferentes movimentos com o corpo, associando progressivamente, determinadas ações (fingir que dormem e acordam, espreguiçar, correr para se proteger da tempestade) a diferentes passagens da música, permitindo que as crianças desenvolvessem as possibilidades expressivas do seu corpo, proporcionando-lhes igualmente ocasiões de exercício da motricidade global, de modo a salvaguardar o desenvolvimento integrado e integrador do desenvolvimento na infância (Oliveira-Formosinho, 2011). Apesar de as crianças terem entrado naturalmente neste jogo dramático, dada a faixa etária em questão, a orientação por parte da equipa educativa da sala com o apoio da professora de expressão dramática, foi imprescindível para a preparação da atuação. Nesse sentido, foram realizados alguns ensaios com o grupo, os quais constituíam momentos de prazer para as crianças, durante os quais estas exploravam diversos movimentos. Desta forma, procurou-se integrar os movimentos que o grupo desempenhava com mais facilidade, de modo a garantir maior autonomia e naturalidade por parte de todas as crianças aquando da representação final. Como se constatou que as crianças ainda tinham alguma dificuldade no que toca ao tempo e à ordem das ações, e que era mais fácil para o grupo executar os movimentos e seguir a sucessão das ações através da imitação dos outros, as crianças foram agrupadas de acordo com os diferentes *habitats* dos animais que representavam e, cada grupo de crianças, era acompanhado por um adulto, o que as ajudou a orientarem-se no

espaço cénico e a seguir o percurso da ação dramática. Deste modo, a reflexão na e sobre a ação, realizada pela tríade, levou a introduzir alterações e a reformular procedimentos, sempre respeitando o ritmo e a motivação das crianças. Dado que a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro (ME/DEB, 1997), todas estas situações permitiram que as crianças aprendessem a utilizar melhor o seu corpo e desenvolvessem a capacidade de interação com os pares e os adultos, em situações de comunicação verbal e não-verbal. No dia da apresentação final, as crianças mostraram-se desinibidas a representar perante os pais, realizando a atividade com maior noção de tempo e de ordem, o que evidenciou uma evolução crescente por parte do grupo. Através desta atuação, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar uma nova experiência e de usufruir de momentos significativos de interação com os pares, o que contribuiu para o enriquecimento pessoal de cada criança e do grupo. Para além disso, e enquanto fator potenciador do desenvolvimento da expressão dramática das crianças, esta atividade permitiu enriquecer o jogo espontâneo no qual o grupo se envolvia naturalmente, possibilitando-lhes, através de uma atividade mais estruturada, explorar diferentes possibilidades de fazer de conta, e outras situações de expressão e comunicação com o próprio corpo (ME/DEB,199).

Face ao exposto, compreende-se que as ações realizadas em contexto de Creche constituíram um processo que se desenvolveu, de forma cooperada entre a equipa educativa da sala, com contributos importantes quer para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e suas aprendizagens, como no desenvolvimento de competências profissionais da mestranda enquanto futura educadora.

3.2.1.º Ciclo do Ensino Básico

Uma vez que é na interação social, nos contextos em que vive e atua que o ser humano se constrói, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia (ME/DEB,1997), a escola, enquanto instituição em que os alunos participam, é um dos lugares privilegiados para que as crianças interiorizem valores democráticos e de cidadania, que lhes possibilitem a vivência e a aprendizagem do modo de viver em sociedade (idem). É nesta vivência, que se inscreve uma das primeiras atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção educativa realizada no 1.º CEB, a qual procurou promover a participação ativa dos alunos da turma na construção de regras de convivência, as quais se observou estarem ausentes. Considerando que as regras têm pouco valor, a menos que os alunos as aceitem e as aprendam através de um envolvimento ativo (Arends, 2008), em conjunto com o par pedagógico, foi dinamizada a atividade “Um puzzle de Regras”, de forma a levar os alunos a determinarem regras a cumprir na sala de aula e na escola. Nesse sentido, num primeiro momento, de modo a sensibilizar os alunos para a importância do estabelecimento e cumprimento de regras, foram discutidas em grande grupo, algumas situações ocorridas na sala de aula e na escola, nas quais os alunos identificaram comportamentos que consideravam menos apropriados. Esta discussão permitiu que os alunos refletissem sobre as suas próprias atitudes e que, a partir das vivências do grupo, identificassem a necessidade de se construir regras de comportamento para uma convivência mais saudável entre todos. Assim, ao partir das experiências dos próprios alunos e ao possibilitar o confronto com diferentes perspetivas, este momento constituiu um contexto favorável para que as crianças tomassem consciência dos direitos e deveres

para consigo e para com os outros. Após esta reflexão, cada aluno definiu uma regra que considerava importante ser cumprida. Uma vez que os alunos ainda não dominavam a escrita, foi-lhes entregue uma peça de um puzzle em branco, na qual cada um ilustrou a regra que definiu. Como desafio final, os alunos tiveram de montar o puzzle com as regras, atividade que se revelou um verdadeiro quebra-cabeças. Assim, para além de ter estimulado capacidades como a criatividade, concentração e o raciocínio, esta estratégia revelou-se também significativa para o grupo, na medida em que promoveu a cooperação entre as crianças, provocando-lhes uma grande satisfação e orgulho por terem sido capazes de superar o desafio. Deste modo, toda esta experiência permitiu aos alunos vivenciarem um momento de reflexão conjunta, onde a mestrandia, em cooperação com o par pedagógico, procurou sempre fomentar a participação democrática dos alunos e a responsabilização do grupo, promovendo o desenvolvimento de valores e atitudes que possibilitem aos alunos viver harmoniosamente em sociedade.

À medida que cresce, a criança vai progressivamente tomando consciência do seu corpo e das suas potencialidades. Porém, o reconhecimento de que a saúde do nosso corpo depende da adoção de hábitos individuais saudáveis, implica o desenvolvimento de atitudes e valores que devem ser fomentados nas crianças, desde a infância (ME/DEB,2004). Assim, para atender às competências a desenvolver neste tema, na área do Estudo do Meio e, no sentido de levar as crianças a conhecerem melhor o seu próprio corpo e a compreenderem a necessidade de adotar hábitos de higiene saudáveis, foi realizado um conjunto de atividades, recorrendo a estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas, de modo a captar a atenção dos alunos e a envolvê-los ativamente nas tarefas propostas. Sabendo que “as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado”

(ME/DEB,2004, p.101), no planeamento das diferentes atividades, procurou-se adotar uma abordagem interdisciplinar, mobilizando e articulando as diferentes áreas do saber, de forma a proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem holística. Uma vez que para as crianças destas idades, o movimento é a chave para compreender e construir conhecimentos (ME/DEB,2004), a exploração desta temática teve início com um jogo de aquecimento, acompanhado de uma música de fundo, no qual os alunos realizaram diferentes movimentos com o corpo (ex.: tocar com a ponta do dedo indicador direito na ponta do nariz, ou tocar com o calcanhar direito no joelho esquerdo), seguindo as instruções que lhes eram dadas. Assim, tendo em conta as necessidades de desenvolvimento motor gerais apresentadas pela turma, procurou-se, através da situação de aprendizagem proposta, que as crianças aprendessem a conhecer e a dominar melhor o seu próprio corpo, focando-se igualmente nas diferentes partes que o compõe, já que era este o conteúdo que estava a ser desenvolvido. Desta forma, os alunos puderam tomar consciência do seu esquema corporal, reconhecendo as partes constituintes do seu corpo, e identificando-as através de vocabulário novo como “tronco, membros inferiores e membros superiores”. Tal como refere Bruner, referido por Papalia, Olds e Feldman (2001), esta representação baseada em ações motoras é importante, sobretudo quando as crianças estão a aprender algo novo. Nesse sentido, a atividade motora ofereceu aos alunos uma experiência concreta, necessária à compreensão destes termos ainda abstratos para as crianças, preparando os alunos para a sua abordagem e aplicação. Para além disso, através desta experiência, os alunos desenvolveram igualmente capacidades espaciais, fundamentais para a atividade quotidiana (Ponte & Serrazina, 2000), o que foi relevante sobretudo ao nível da lateralidade, já que se observou que algumas crianças ainda não distinguiam a esquerda da direita.

Com base na observação realizada, considera-se que esta experiência revelou-se bastante motivadora para os alunos, na medida em que todos se envolveram de uma forma ativa na atividade, tendo para isso contribuído a postura e o envolvimento dinâmico da mestrande com a turma. Assim, ao longo da sua intervenção, a mestrande procurou que os alunos tivessem a possibilidade (re)construir os seus saberes, num processo de socialização, o qual gerou um ambiente descontraído, propício ao desenvolvimento de competências múltiplas.

Atendendo às características da turma e o seu forte interesse pelos recursos audiovisuais, para dar continuidade à exploração deste tema, as restantes atividades foram desenvolvidas em torno da história “Dora vai ao médico”, a qual foi adaptada para um *PowerPoint*, em que a narração do texto foi realizada pela própria personagem da história, a Dora em forma de *gift* animado que assumiu voz de criança, e que ao longo da aula, através das suas falas, interagiu com os alunos, e orientou as atividades realizadas. Efetivamente, como referem Flores, Eça, Rodrigues e Quintas (2015, p. 176) “cada aprendizagem adquire sentido quando enquadrada num ambiente educativo que envolve os alunos”, pois verificou-se que o facto de a Dora dirigir-se aos alunos despertou o interesse da turma para a realização das atividades. Seguindo as ideias de Asubel sobre a importância da aprendizagem significativa, esta estratégia foi utilizada intencionalmente, de modo a que as atividades tivessem significado para a turma, na medida em que a história se relacionava com uma personagem que já conheciam, procurando assim, despertar a curiosidade das crianças. Note-se que, segundo Flores, Ramos e Escola (2013), promover significado e criar emoção no processo de ensino e aprendizagem estimula a capacidade de o cérebro prestar atenção à informação e de a manter, pelo que ser uma personagem digital a interagir com a turma, é uma espécie de magia, uma

novidade não esperada pelos alunos cativando-os e envolvendo-os na aprendizagem. Além disso, o facto de se dirigir diretamente ao aluno e de orientar a aula, mistura o mundo físico e o ciberespaço, tão familiar a esta nova geração, tornando a aprendizagem um momento de prazer e de satisfação. Assim, como forma de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, num primeiro momento, realizou-se uma atividade de pré-escuta, na qual os alunos foram incentivados a explorar a ilustração da capa da história e, com base nesta, antecipar o título e construir hipóteses acerca do enredo. Esta exploração foi guiada pela mestrandia que, através de questões orientadoras colocadas aos alunos (ex.: “Por que razão irá a Dora ao médico?”; “Será que só devemos ir ao médico quando estamos doentes?”), procurou auxiliá-los a efetuar inferências e a construir conhecimento relevante acerca da temática. Desta forma, esta tarefa permitiu um momento de diálogo, onde os alunos foram encorajados a partilhar as suas ideias e vivências pessoais, o que estimulou o desenvolvimento de competências de comunicação e de compreensão oral das crianças, bem como o enriquecimento do seu vocabulário.

Uma vez que “a inteligência da criança está diretamente relacionada com a atividade lúdica” (Sousa, 2003a, p.151), o recurso a jogos revelou-se igualmente uma estratégia significativa para a aprendizagem dos alunos. Assim, como estratégia de consolidação dos conhecimentos acerca das diferentes partes do corpo, e com o objetivo de proporcionar aprendizagens no domínio da Matemática, nomeadamente no que toca à escrita de números, foi proposto aos alunos a realização de uma atividade intitulada “Bingo do Corpo Humano”. De forma a serem desenvolvidos estes conteúdos específicos, o jogo tradicional do Bingo foi adaptado para a atividade. Assim, em vez de números, os cartões de jogo continham imagens, nas quais estavam representados conjuntos de

diferentes partes do corpo humano. Para além disso, as bolas foram substituídas por pequenas peças, com os mesmos elementos gráficos constantes nos cartões de jogo, as quais, os alunos iam retirando de dentro de um saco, anunciando à turma a imagem que nelas estava inscrita. Deste modo, quem tivesse a peça sorteada, assinalava-a no seu cartão, bastando para isso escrever o numeral que representava o conjunto presente na imagem. Dado que os alunos se encontravam numa fase inicial do processo de aprendizagem da escrita, muitos apresentavam ainda algumas trocas na direção da escrita dos números. Desta forma, o jogo constituiu uma boa oportunidade para que as crianças aperfeiçoassem esta competência, já que a escrita dos números esteve inscrita numa atividade com significado para os alunos, em resposta a uma solicitação concreta, e não através de um exercício rotineiro. De facto, através da observação realizada, foi possível constatar que esta atividade revelou-se muito motivadora para os alunos, na medida em propiciou um ambiente relaxado e divertido, sem que o medo ou a vergonha de errar fosse um obstáculo à aprendizagem. O facto de a mestranda ter assumido um papel mais de observador do que de ator, dando liberdade para que fossem os alunos a conduzir o jogo, conferiu-lhes uma maior autonomia e motivação, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem. Para além disso, o jogo assumiu igualmente um importante instrumento de (auto) avaliação formativa, uma vez que permitiu tanto à mestranda, como aos próprios alunos, obter um feedback imediato sobre o seu desempenho, e identificar as suas dificuldades. Deste modo, verificou-se que a uma estratégia que envolva o jogo desenvolve competências relativas ao saber-estar na dimensão pessoal e social, e a construção progressiva de saberes motores e socio afetivos, pelo que a criança explora o mundo com significados, estimulando a autoconfiança, a conquista

complexa de habilidades, a compreensão e o saber estar consigo e com os outros num momento de alegria lúdica (Silva & Flores, 2014).

Uma vez que nas suas interações os alunos da turma revelavam dificuldades em partilhar e em cooperar em atividades, de modo a promover o desenvolvimento de competências sociais e de colaboração, partindo da história anteriormente referida, os alunos foram desafiados a construir, em pares, “O Dominó da Higiene”. Nesse sentido, dado que a higiene a ter com o corpo foi outro assunto explorado, para montarem o dominó, os alunos tiveram de associar diferentes objetos à parte do corpo a que estavam associados, refletindo sobre as escolhas realizadas. Embora durante esta atividade se tenha verificado um maior espírito de interajuda entre os pares, ainda se observaram situações de alguma resistência por parte de alguns alunos para a realização da tarefa, dado que preferiam realizá-la individualmente. Contudo, estas situações foram geridas pela mestranda de forma eficaz, na medida em que levou os alunos a considerarem o trabalho em equipa como uma mais-valia na resolução da tarefa proposta. Para além disso, a atividade levantou uma discussão à volta do tema, e levou os alunos a refletirem sobre os seus hábitos de higiene e ainda desmistificar algumas questões. Deste modo, esta experiência constituiu um momento gerador de aprendizagens significativas, onde a mestranda procurou valorizar os conhecimentos das crianças e contribuir com novos saberes, através de uma reflexão conjunta e partilhada.

Dado que a Geometria constitui um domínio da Matemática relevante, fornecendo às crianças uma das melhores oportunidades para que relacionem a matemática com o mundo real (Ponte e Serrazina, 2000), o ensino e a aprendizagem da Geometria nos primeiros anos deve privilegiar a vivência de experiências informais, que envolvam os alunos em atividades concretas, quer pela observação, quer pela manipulação de imagens e objetos (idem). Além

disso, sabendo que as Artes constituem um campo com muitas potencialidades para se fazerem conexões no âmbito da Geometria, a observação de obras de pintura constituiu o elemento motivador para o estudo das figuras geométricas neste contexto. Neste sentido, foi organizada uma exposição na escola, onde os alunos da turma puderam visualizar figuras geométricas em obras de pintores como Klee, Kandinsky, Mondrian, entre outros. Sendo a Arte uma forma de comunicação e expressão, e uma vez que é fundamental que “o contacto com a obra de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a potenciar a aquisição de linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos” (Godinho & Brito, 2010, p.99), num primeiro momento, os alunos foram incentivados a apreciar as diversas obras e a exteriorizarem as sensações que estas lhes provocavam. Nesse sentido, as crianças foram levadas a centrar a sua atenção nos elementos expressivos das obras e a realizarem as suas próprias interpretações, com base naquilo que as obras lhes sugeriam, partilhando os seus sentimentos. Deste modo, esta experiência de fruição, não só permitiu uma aproximação à arte, como também possibilitou uma vivência sensorial e emotiva, o que reforça a teoria de que as emoções não devem ser descuradas na aprendizagem, já que cognição e afetividade constituem uma mesma unidade funcional, permitindo o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, de uma forma holística e sistémica (Damásio,1995). Para além disso, a exploração das diferentes obras de arte e dos seus criadores, constituiu ainda um momento muitíssimo enriquecedor, pois permitiu que fossem abordados conteúdos de diferentes áreas do saber, possibilitando aos alunos a partilha de experiências e conhecimentos, que se revelaram importantes no seu desenvolvimento cultural e da própria mestrandia.

Numa sociedade que é cada vez mais visual, as imagens tornam-se mais eficazes para a memória e compreensão, do que apenas as palavras (Lieury,

1997). Por essa razão, a utilização das imagens das pinturas para explorar as propriedades das figuras geométricas presentes nas obras, revelou-se uma estratégia eficaz para a compreensão de conceitos que os alunos não dominavam. Nesse sentido, através da atividade “Contornando Figuras Geométricas”, os alunos foram incentivados a observar e a descrever as figuras geométricas presentes nas pinturas, e a identificarem as respectivas semelhanças e diferenças. Para além disso, foi entregue a cada aluno um bloquinho com as imagens das obras de arte, nas quais os alunos contornaram com diferentes cores as figuras geométricas presentes em cada uma delas. Neste processo, o papel da mestrandia foi essencial na condução da discussão e reflexão sobre as propriedades das figuras, ajudando assim os alunos a progredirem, segundo a teoria de van Hiele, do nível da “Visualização”, para o nível da “Análise” (Ponte & Serrazina, 2000). Assim, ao colocar questões como: “O que é que estas figuras têm em comum?; “Como é que sabem que é um triângulo”; “Que alterações deveriam ser feitas para passar a ser um quadrado?”, pretendeu que os alunos analisassem sobretudo as características das figuras geométricas, em vez de as memorizarem. Para além disso, através desta abordagem, procurou-se que os alunos fossem, progressivamente, construindo as noções de vértices, linhas abertas, fechadas e curvas. Por fim, e uma vez que através do desenho, a criança está “a representar uma ideia evidenciando, desse modo, a sua própria compreensão” (Moreira & Oliveira, 2003, p.84), foi entregue um bloquinho com folhas em branco, onde os alunos puderam desenhar livremente as diferentes figuras geométricas exploradas. De um modo geral, considera-se que, à luz das teorias construtivistas da aprendizagem, esta experiência foi importante para os alunos, na medida em que puderam consolidar e construir novos conhecimentos, e ainda desenvolver

competências de observação e comunicação e atitudes como a curiosidade e o espírito crítico.

Na medida em que as novas tecnologias permitem “um novo encantamento com a escola, ao abrir as suas paredes e ao possibilitar que alunos e professores compartilhem os seus conhecimentos” (Moran, 1996, citado por Demeterco & Alcântara, 2003), procurou-se tirar partido das potencialidades que as TIC trazem para o processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente no que toca à motivação e envolvimento dos alunos, para a compreensão dos conteúdos curriculares (Flores, Escola, & Peres, 2011). Nesse sentido, no âmbito do estudo da Geometria, foi criada uma personagem virtual animada, “A Coruja Pintora”, que interagiu diretamente com os alunos, lançando-lhes desafios e surpreendendo-os com perguntas direcionadas especificamente a alguns deles. A par disso, foi construído um *PowerPoint* interativo com diferentes recursos multimédia (sons, fotografias e vídeos), o qual funcionou como uma interface promotora de aprendizagens de diferentes áreas do saber. Assim, com vista à promoção de uma pedagogia diferenciada, a utilização destes recursos permitiu estimular a utilização de mais do que um sentido e atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e inteligências múltiplas. Ainda de modo a utilizar uma das grandes potencialidades da Internet – a possibilidade de se percorrer outros espaços sem sair do lugar - através da utilização do *GoogleMaps*, os alunos foram desafiados a passear pela cidade para uma “Caça às figuras Geométricas”. De facto, esta possibilidade da escola sair do limite das suas paredes e confortavelmente observar o mundo permite uma representação mais objetiva da realidade, facilita o processo de ensino e aprendizagem, estimulando competências de cidadania digital que se aproximam às motivações da atualidade, pelo que promove a “(re)construção

de novas utopias que alentem a criação de um novo paradigma de educação”, como refere Flores (2011, p. 98).

Uma vez que o estudo da geometria dever ter em conta a observação do mundo envolvente, para além das figuras geométricas reconhecíveis na natureza e no ambiente criado pelo Homem, os alunos foram conduzidos a observar mais atentamente aquelas que podem ser identificadas nos sinais de trânsito. Deste modo, a estratégia permitiu igualmente a exploração das cores e dos significados dos diferentes sinais encontrados, articulando deste modo a Matemática com o Estudo do Meio. Através da observação realizada, foi possível constatar que esta atividade se revelou muito motivadora para os alunos, na medida em que permitiu que se aproximassem da realidade, de uma forma dinâmica e interativa. Para além disso, o facto de as crianças terem visitado espaços que lhes eram familiares, despertou nelas um forte sentimento de pertença, o que reforçou o seu envolvimento na exploração da tarefa, tornando assim as aprendizagens mais significativas.

Sendo a aprendizagem formal da leitura e da escrita uma tarefa complexa, a motivação para aprender a ler e a escrever é um fator determinante neste processo (Viana, Cruz, & Cadime, 2014). Contudo, “a motivação para a leitura não nasce do facto de as crianças viverem rodeadas de livros” (idem, p.19). Por isso, cabe ao adultos, nomeadamente pais, educadores e professores, apresentarem os livros às crianças, levarem-nos até elas e incentivarem-nas a descobri-los (idem). Assim, uma vez que a curiosidade natural das crianças é um importante fator para fomentar a vontade de contactar com as palavras escritas e o mundo dos livros e da leitura (Prole, s.a.), este trabalho de incentivo à leitura deve começar logo nos primeiros anos de escolaridade, sendo o projeto de leitura um instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura (idem). Porém, segundo as Orientações do Plano Nacional de Leitura

(PNL), o gosto pela leitura implica o desencadeamento de reações afetivas positivas no contacto com os livros. Nesse sentido, e ainda de acordo com as mesmas orientações, de modo a promover o gosto pela leitura é importante, que as crianças contactem com uma grande diversidade de livros, para aumentar a probabilidade de que cada uma encontre “os livros-chave que lhe abrirão as portas do interesse pela leitura e do hábito de ler de livre vontade” (PNL, s.a.). Com base nestes pressupostos, e ao observar que as práticas de leitura dos alunos do 1.º ano, da turma onde decorreu a prática pedagógica em contexto de 1.ºCEB, se limitavam à leitura de textos presentes nos manuais escolares para o treino de competências de decifração, o par de mestrandas, em colaboração com o professor cooperante e com a biblioteca da escola, desenvolveu um projeto de promoção do livro e da leitura, intitulado - “Quintas com Histórias”. Assim, face ao grupo a que se destinou, este projeto teve como principais objetivos: i) Sensibilizar os alunos para a importância do livro e da leitura; ii) Fomentar a utilização da biblioteca escolar; iii) Possibilitar o contacto regular com livros de literatura para a infância; iv) Incentivar a troca de experiências de leitura; e v) Favorecer a relação escola-família-comunidade. O projeto desenvolveu-se em sete sessões, as quais envolveram atividades em torno do livro e da leitura, que procuraram ir ao encontro dos interesses e das características da turma. Como forma de divulgar o projeto, elaboram-se *flyers* e convites, os quais foram distribuídos às famílias pelos alunos. Para além disso, à medida que as sessões iam sendo realizadas, os momentos eram registados em fotografias, as quais foram sendo divulgadas na página do *facebook* da biblioteca da escola. Quanto à avaliação do projeto, esta foi sendo realizada com os alunos de uma forma contínua, de modo a que se conhecessem as suas expectativas iniciais e o impacto das atividades que iam sendo dinamizadas. No

final, foi feito um balanço global de todo o trabalho desenvolvido e das aprendizagens realizadas pelos alunos.

No sentido de promover o contacto regular com os livros e a participação frequente em situações diversas de leitura, ao longo do projeto, foram promovidas visitas semanais à biblioteca da escola para a requisição de livros, dado que esta prática não era realizada pelas crianças. Assim, para que os alunos tomassem contacto com uma maior diversidade de temas, autores e ilustradores, foi realizada uma seleção prévia de livros, tomando como referência a complexidade dos textos e a dimensão das obras, para que se adequassem ao nível de leitura dos alunos (Viana, Cruz, & Cadime, 2014). Sendo a criança um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, no sentido de se promover a participação e o envolvimento dos alunos em todo o processo, foi criada uma dinâmica na qual os alunos eram incentivados a partilhar as leituras dos livros que requisitavam, de modo a vestirem o papel de contadores de histórias. Uma vez que é através da voz dos outros que o aprendiz de leitor mergulha no universo mágico da leitura (idem), as sessões realizadas neste projeto incluíram a “Hora do Conto”, dinamizada pela responsável da biblioteca da escola e pelas mestrandas, onde se realizaram diferentes atividades para animar os momentos da leitura e para assegurar a compreensão das histórias lidas. Tais atividades incluíram: a leitura musicada com recurso a fantoches do conto tradicional “O Capuchinho Vermelho”, dinamizada pelas mestrandas, seguida do reconto oral por parte dos alunos, utilizando os mesmos recursos; a audição da Lenda de S. Martinho, seguida de uma dramatização realizada pelos alunos, a qual foi complementada pela utilização de instrumentos musicais não convencionais e pela elaboração de um cenário e de adereços; recontos orais e ilustração das cenas favoritas das histórias ouvidas e, ainda, a memorização e recitação de quadras realizada pelos alunos. Deste modo, a leitura das histórias

não só se revelou uma importante estratégia no desenvolvimento do gosto pela leitura, como também se tornou um meio através do qual os alunos puderam vivenciar situações diversificadas, que permitiram alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que os rodeia e alargar os seus saberes.

Uma vez que a família desempenha um papel significativo na vida dos alunos e na estimulação dos seus hábitos de leitura (Prole, s.a), procurou-se envolver os pais e outros familiares neste projeto, para que pudessem participar de forma ativa no contexto escolar. Dado que “a leitura de histórias pela voz dos pais é facilmente transformada num momento de partilha, de prazer, de troca de mimo e de carícias” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p.20), numa das sessões realizadas, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir histórias contadas pelos seus familiares. Também a sessão de encerramento do projeto contou com a participação dos pais, que assistiram à recitação de quadras memorizadas pelos alunos, bem como à apresentação de trabalhos realizados pela turma ao longo do projeto, participando ainda num lanche e convívio, organizado com a ajuda dos alunos. Estas sessões foram particularmente importantes para as crianças, pois tiveram a oportunidade de vivenciar uma nova experiência e fruir momentos significativos de interação com a família. Com a realização deste projeto, foi possível conhecer melhor o impacto que o trabalho de articulação dos professores com a biblioteca escolar e as famílias pode ter na promoção da leitura e, conseqüentemente, na mudança de comportamentos relativamente à leitura. Efetivamente, através desta experiência, verificou-se que é fundamental que a leitura deixe de ser encarada como uma obrigação e passe a ser entendida como uma fonte de prazer e que faça parte dos hábitos das crianças, dentro e fora das sala de aulas. Assim, da observação realizada, foi possível constatar que, no decorrer deste projeto, as sucessivas visitas à

biblioteca, bem como as atividades implementadas revelaram-se importantes para os alunos, já que lhes deram a possibilidade de ler vários livros e partilharem experiências de leitura, o que permitiu o alargamento dos seus conhecimentos literários, possibilitando ainda vivências que estimularam o seu desenvolvimento pessoal e social. Para além disso, foi possível observar uma crescente motivação por parte dos alunos em relação à requisição de obras diversas, verificando-se que estes já se envolviam mais ativamente na procura de livros para lerem em casa. Verificou-se, igualmente, que quando os alunos conhecem os objetivos da leitura atribuem-lhe um sentido mais positivo e estimulante, e que também se sentem mais motivados, quando as atividades envolvem os encarregados de educação. Deste modo, a conceção deste projeto foi uma experiência muito enriquecedora, tanto para a díade como para os alunos, constituindo uma mais-valia na formação da mestranda.

Face a todo o exposto, compreende-se que a ação pedagógica desenvolvida, tanto em contexto de Creche, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituiu um processo que se desenvolveu de forma cooperada entre os diferentes atores envolvidos nos diferentes níveis educativos, com contributos importantes quer para o desenvolvimento global e aprendizagens das crianças, como na formação profissional da mestranda. Assim, no que respeita às aprendizagens das crianças, as experiências educativas relatadas permitiram a vivência de valores democráticos, tais como a participação, a cooperação, a negociação e a responsabilização das crianças; a co construção ativa de novos conhecimentos sobre o mundo físico e natural; o domínio de outros saberes-fazer; a comunicação através de linguagens múltiplas e, ainda, um melhor conhecimento de si e do outro, através das interações vividas. Quanto ao impacto das ações na formação profissional da mestranda, salienta-se a construção de novos conhecimentos, através da mobilização de diferentes

referenciais teóricos, através do seu envolvimento num trabalho de pesquisa de natureza interdisciplinar, na busca de respostas científicas e pedagógicas consistentes, para o desenvolvimento de atividades adequadas aos interesses, curiosidade e necessidades das crianças, contribuindo, assim, para a construção de conhecimento pedagógico e didático útil em cada um dos contextos. Para além disso, através de um processo de investigação, ação e reflexão sobre as práticas, possibilitou o desenvolvimento de competências de observação, planificação e de avaliação, a par de um exercício de reflexão sistemática sobre o contexto, processos e resultados de aprendizagem das crianças. Também o trabalho de colaboração entre a tríade “onde os adultos menos experientes são desafiados e aprendem com o apoio de outros mais competentes e experientes” (Lino, 2003, p.131) assumiu-se, igualmente, como um importante recurso na co construção dos saberes profissionais da mestranda, na medida em que permitiu a partilha de ideias, saberes e experiências, bem como o desenvolvimento de estratégias eficazes para o trabalho realizado com as crianças, com as famílias e restantes comunidades educativas. Estas oportunidades constituíram-se, assim, uma mais-valia no desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, no âmbito desta formação inicial.

4. METARREFLEXÃO

Com o culminar deste processo de formação, importa fazer uma reflexão retrospectiva de todo o percurso realizado ao longo da prática pedagógica desenvolvida em cada um dos contextos, e destacar as expectativas iniciais, as dificuldades sentidas, bem como os contributos que ambos os estágios tiveram no desenvolvimento de competências pessoais da mestranda e na construção

de saberes profissionais docente. Sendo o estágio pedagógico uma das componentes que se reveste de maior importância no processo de formação inicial de professores e educadores, dado que possibilita ao futuro docente “o desenvolvimento da sua dimensão pedagógica, particularmente ao nível da conceção e desenvolvimento do currículo, da resolução de problemas concretos e contextualizados e da relação educativa” (Horta, 2015, p. 277), este momento constituiu uma etapa marcante na formação da mestranda. Para além disso, foi vivido com muita emoção e entusiasmo, a par de sentimentos de apreensão e ansiedade, face à complexidade da realidade educativa e às “exigências que as incessantes mudanças (demográficas, económicas, sociais, culturais e civilizacionais) colocam (...) aos professores [e educadores] (...) no desenvolvimento das práticas pedagógicas” (Sá-Chaves, 2015, p.140). Assim, no que concerne às expectativas iniciais da mestranda, estas incidiram na necessidade de dar sentido às aprendizagens realizadas no decurso da sua formação académica, bem como no desejo de construir saberes práticos relevantes, e de desenvolver competências pessoais e profissionais que lhe permitissem, no futuro, responder de forma autónoma, reflexiva e criativa aos desafios e às contínuas exigências da educação, numa sociedade em constante transformação. Com efeito, estas expectativas foram alcançadas ao longo de ambos os estágios realizados, na medida em que estes permitiram à mestranda estabelecer pontos de articulação entre a teoria e a prática, através da mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, construídos ao longo das unidades curriculares deste ciclo de formação. Para além disso, a mobilização de referenciais teóricos foi útil à construção de estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas a cada contexto de uma forma fundamentada, já que, como refere Nóvoa (1995, p.24), “é desejável que os professores se apropriem dos saberes produzidos pelas ciências da educação e

os transformem em elementos das suas próprias práticas”. De igual modo, a prática real de ensino possibilitou uma progressiva autonomia e consequente responsabilização da mestranda, propiciando também a criação de laços de proximidade e empatia com as crianças, num clima propício à construção conjunta de novos conhecimentos. Por outro lado, a interação com diferentes ambientes educativos e o confronto com situações complexas que exigiam respostas concretas e imediatas, contribuiu ainda para o desenvolvimento de competências pessoais como a adaptabilidade, a assertividade e a resolução de problemas. Do mesmo modo, as diferentes ações educativas permitiram o trabalho em equipa, o qual originou espaços de discussão e partilha de saberes úteis à prática pedagógica, num processo de aprender a aprender, e de aprender a ensinar, que ajudou a mestranda a ultrapassar obstáculos e a incitou à autorreflexão e à autoavaliação do progresso das suas aprendizagens, permitindo ainda o desenvolvimento da sua autoconfiança.

Embora a evolução do sistema educativo e da sociedade em geral coloque novas exigências ao exercício da profissão docente, exigindo aos futuros professores e educadores um desempenho profissional reflexivo, que perspetive teorias construtivistas de ensino (Alarcão, 1996), o que se verifica é que ainda nos vemos confrontadas com práticas que se afastam destes ideais, persistindo ainda, nos contextos educativos, modos de ensinar e de aprender transmissivos (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016). Face ao exposto, o maior desafio da mestranda foi o de procurar romper com práticas pedagógicas tradicionais e adotar novas metodologias de ensino e de aprendizagem, que envolvessem ativamente as crianças na construção dos seus próprios saberes, explorando recursos pedagógicos diversificados e construindo recursos inovadores, de modo a ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças e, por conseguinte, adequar o

currículo, sempre que possível, à realidade e especificidade de cada uma, para que fizessem aprendizagens significativas e duradouras (Leite, 2003). Deste modo, sustentada na metodologia de investigação-ação, a mestranda procurou recolher informação, implementar estratégias educativas que estimulassem o processo de ensino e de aprendizagem, analisar e descrever refletida e criticamente situações decorrentes da sua ação, de forma a avaliar as suas intenções pedagógicas e o modo como estas contribuíam para o desenvolvimento e conquistas das crianças, tendo sempre em vista a compreensão e a melhoria das suas práticas. Assim, para dar respostas adequadas à diversidade das necessidades e dos interesses que as crianças foram evidenciando, procurou recolher e analisar informação de diversas fontes e mobilizar referenciais teóricos que sustentassem a sua ação pedagógica, sendo esta refletida criticamente de forma individual e colaborativa, nas narrativas que realizou e nos portefólios construídos, o que lhe permitiu desenvolver uma atitude profissional crítico-reflexiva, própria de um educador /professor investigador. Para isso, os momentos de reflexão em tríade, e as orientações das professoras supervisoras permitiram-lhe igualmente um (re)pensar das suas práticas, através da partilha de ideias e do confronto de diversos pontos de vista, saberes e crenças, o que também contribuiu para a construção colaborativa de saberes, que foram indispensáveis ao seu desempenho e evolução profissional.

Face ao exposto, e apesar de estar ciente de que este percurso formativo é um processo inacabado, exigente e desafiador, exigindo, por isso, a necessidade de continuar a aprofundar e a melhorar as suas competências profissionais, a mestranda considera que o mesmo constituiu uma experiência muito gratificante e enriquecedora, na medida em que os momentos vividos e as aprendizagens realizadas, justificaram todo o seu esforço, empenho e

dedicação, para superar as dificuldades sentidas. Deste modo, a mestranda considera que o percurso de formação espelhado neste relatório permitiu o seu crescimento profissional e a sua realização pessoal, tornando a mestranda, futura docente, uma pessoa mais madura e mais consciente da responsabilidade social que terá de assumir, enquanto profissional reflexiva, ao serviço de uma verdadeira mudança educativa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. et al. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Alonso, L. (2002). *Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?* In Abrantes, P. et al. (Orgs.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 19 -23). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1999). Prefácio. In Roldão, M (Org.). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Araújo, I. (2010). *Será possível dissociar o conectivismo do contexto de ensino superior actualmente? Indagatio Didactica*, 2(2), 104-118.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª edição). Lisboa: McGraw-Hill
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade & Culturas, (7),7-28
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (6.ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.

- Delors, J. et al. (1998). Prefácio. In: *Educação: um tesouro a descobrir* (pp.11-32). São Paulo: Cortezo.
- Delors, J. et al. (1998). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir* (pp.89-101). São Paulo: Cortezo.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (3.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição), (pp.9-22). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição), (pp.26-55). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In Formosinho, J., Monge, G & Oliveira-Formosinho, J. (orgs.) *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação práxiológica* (pp.82-104). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G & Oliveira-Formosinho, J. (orgs.). (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação práxiológica*. Porto: Porto Editora.
- Flores, P. (2011). *Os dez Princípios de uma boa prática*. In Ana Paula Vilela, (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98.) *Cadernos, Escola e Formação*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

- Flores, Paula, Escola, Joaquim. & Peres, Américo (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas? In P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho & Gambôa, R. (orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.49-76). Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*, (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. (2015). Que educadores desejamos? Que educadores formamos? In Miguéns, M. (Coord). *Formação Inicial de Professores* (pp.272-282). Lisboa: CNE
- Leite, C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios. In Freitas, V. et al. (Orgs.). *A reorganização Curricular do Ensino Básico* (pp.1-10). Porto: Edições Asa
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lieury, Alain (1997). *Memória e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Linhares, R. & Chagas, A. (2015). *Conectivismo e aprendizagem colaborativa em rede: o facebook no ensino superior*. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 71-87.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição), (pp.110-138). Porto: Porto Editora.

- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição), (pp.110-138). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2008). Prefácio. In Fernandes, D., *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas* (pp. 11-13). Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (org.), *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora, 2008.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pacheco, J. (1998). A Avaliação da Aprendizagem. In Almeida, L. & Tavares, J. (Org.), *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 113 – 127). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis* (3.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Portugal, G. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M., (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ribeiro, A. (1995). *Desenvolvimento Curricular* (5.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos - estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2015). Um olhar/ um contributo. In Miguéns, M. (Coord). *Formação Inicial de Professores* (pp.140-147). Lisboa: CNE
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*, Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, A., (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e Dança*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Sousa, A., (2003c). *Educação pela arte e artes na educação. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Tavares, C., & Barbeiro, L. (2001). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Trindade, Rui (1998). *As Escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social - questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.

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. Acedido a 6 de abril de 2016. Disponível em <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, N. J. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill

Vasconcelos, T. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Viana, F., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). «Ler» Antes de Ler. Como Facilitar a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In Viana, F. & Ribeiro I. (Coords.) *Falar, Ler e Escrever*. (pp.6-21). Lisboa: Santillana

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Bivar, A., et al. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H., et al. (2015). Programa e *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Convenção sobre os Direitos da Criança - Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Decreto do Presidente da República n.º 40/90, de 21 de outubro.

Damião, H. & Festa, I. (2013). *Programa Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Declaração Universal dos Direitos do Homem - Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e publicada na 1ª Série do Diário da República, em 9 de março de 1978.

Demeterco, J. & Alcântara, P. (2004). O mundo virtual como ferramenta interativa no ensino-aprendizagem colaborativo. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. (Online), 23, 77-81. Acedido a 6 de abril de 2016. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/158/15802313/>

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Martins, P. et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

PNL, (s.a.). *Formar Leitores – A Leitura na Sala de Aula*. (Online), Plano Nacional de Leitura. Acedido a 10 de abril de 2016. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/orientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=23>

Prole, A. (s.a.). *Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura*. (Online), Casa da Leitura. Acedido a 28 de janeiro de 2016. Disponível em

http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf

DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

ME (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República – 1.ª série, n.º 38/2007. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Previsão de novos Programas e Metas Curriculares para o Ensino Básico.

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Referência às novas matrizes curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Despacho Normativo 10-A/2015 de 19 de junho. Diário da República n.º 118/2015 – 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Concretiza os

princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação Pré-Escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. Diário da República n.º 185/2015 – 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regulamenta a avaliação, a certificação e os efeitos dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos do ensino básico.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República n.º 167/2011 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da Creche.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

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