

Orientação

AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório, assim como todo o percurso formativo não teria sido possível sem o apoio, amor e dedicação de um conjunto de pessoas às quais pretendo demonstrar o meu sincero agradecimento.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro, coordenadora do Mestrado realizado e supervisora institucional, pela partilha de conhecimentos e experiências, pelo apoio e preocupação demonstrados ao longo do percurso formativo;

À professora Doutora Susana Sá, supervisora institucional, pelo carinho, apoio e compreensão demonstrados e pela partilha de experiências e conhecimentos ao longo de todo o percurso formativo;

Aos meus pais, Nando e Ana e à minha irmã, Ana Sofia, por fazerem de mim aquilo que sou, pela compreensão dos momentos em que estive ausente, pelo apoio incondicional, pelo amor, carinho, incentivo e encorajamento e por serem as pessoas mais importantes da minha vida;

À minha avó Milu, por ser o meu maior pilar, por ser a força basilar da pessoa em que me tornei, por todas as mensagens de encorajamento, por todas as vezes em que disse a palavra certa no momento certo, por ser a melhor avó que alguém poderia ter e por ser a minha;

Ao Fábio, por ser o meu alicerce, por todos os anos de apoio, carinho, paciência, amizade e complacência. Pela compreensão da dificuldade do caminho que percorro e por percorrê-lo comigo todos os dias. Por ser um companheiro de vida;

À educadora e à professora da instituição cooperante, pelo apoio e pela convicção de que a orientação do processo na prática pedagógica supervisionada me tornou uma pessoa mais completa. Obrigada pelo apoio incondicional, pela preocupação, pelo carinho, pela amizade;

Às minhas amigas e colegas pelo apoio e companheirismo ao longo de todo o processo;

Às equipas das lojas Vodafone Continente Norteshopping e Vodafone Norteshopping por todo o apoio e compreensão demonstrada na conciliação do período de trabalho com o de estudos e estágio;

A toda a minha família e amigos que de alguma forma me encorajaram e animaram,

E por último, a todos os príncipes e princesas da instituição cooperante por iluminarem os meus dias, por todos os sorrisos e carinhos, assim como à equipa docente e não docente pelos incentivos demonstrados.

A vocês, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e configura-se como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre. Pretende-se, deste modo, que o mesmo evidencie o percurso formativo da mestranda de forma refletida e indagadora das experiências e competências desenvolvidas nos dois níveis de educação, com vista à construção de um perfil duplo.

O documento integra os pressupostos teóricos e legais que fundamentam a prática pedagógica da mestranda em ambos os níveis educativos assim como a forma como estes foram mobilizados para a prática pedagógica, as características inerentes ao contexto educativo e os conhecimentos obtidos ao longo da mesma acerca das crianças e das suas individualidades e do meio envolvente.

A metodologia de investigação-ação constituiu um pilar no decorrer da intervenção pedagógica, encontrando-se espelhada ao longo do presente relatório de estágio. Deste modo, a prática da mestranda obedeceu a um processo rigoroso assente na articulação das etapas inerentes à metodologia evidenciada: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Esta metodologia permitiu melhorar e enriquecer as intervenções pedagógicas, possibilitando um olhar crítico e indagador não só acerca das práticas mas igualmente sobre a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma forma mais geral.

Face ao indicado, a realização do estágio profissionalizante, desenvolvido em ambos os contextos educativos caracterizou-se por ser a força motriz para que a mestranda desenvolvesse competências pessoais e profissionais inerentes a um perfil docente duplo, construindo, desta forma, as primeiras etapas de um processo evolutivo

e de aprendizagem gradual e constante compreendendo, assim, a importância e exigência de educar.

Palavras-chave: Criança; Educação; Investigação-ação; Perfil docente duplo.

ABSTRACT

This professional qualification report comes under the Course of Supervised Teaching Practice, which is part of the Master's curriculum in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education and is constructed as a partial requirement for obtaining a master's degree. It is intended, therefore, that the same reveals the graduate student's training path in a reflected form of developed experience and expertise in both education levels, with a view to achieve a double profile.

The document integrates the theoretical and legal assumptions underlying the pedagogical practice of master student in both educational levels as well as how they were mobilized for pedagogical practice. The inherent characteristics of the educational context and the knowledge acquired along the time about children, their individualities and the surroundings environment.

The research-action methodology is a cornerstone in the course of pedagogical intervention, lying spread throughout this traineeship report. Accordingly, the practice of graduate student followed a rigorous process based on the articulation of the steps inherent to the evidenced methodology: observation, planning, action, reflection and evaluation. This methodology allows to improve and enrich the educational interventions, enabling a critical and inquiring gaze seemed not only on the practices but also on Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education, in a broader way.

The achievement of the work experience, developed in both educational contexts characterized by being the driving force for the master student to expand personal and professional skills intrinsic to a

double teacher profile, developing in this way, the first steps in the evolving process, a gradual and constant learning thus comprising the importance and need to educate.

Keywords: Child; Education; Research-action; double teacher profile

Índice

Lista de Abreviações	IX
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico e legal	5
1.1 – Formação e desenvolvimento da profissionalidade docente	6
1.2 – A educação pré-escolar	17
1.3 – O 1º ciclo do ensino básico	22
Capítulo 2 – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
2.1 - Instituição educativa e meio envolvente	28
2.3 – Caracterização do Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar na Instituição	31
2.4 – Caracterização do Ambiente Educativo do ensino do 1.º CEB na Instituição	38
2.5 – Similitudes e Contrastes entre os dois contextos educativos	46
2.6 – Metodologia de investigação mobilizada	48
Capítulo 3 - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	53
3.1 – A construção do percurso formativo na educação pré-escolar	53
3.2 – A construção do percurso formativo no 1.º Ciclo do ensino Básico	65
Reflexão Final	81
Referências Bibliográficas	87
normativos legais e outros documentos orientadores consultados	94

LISTA DE ABREVIACÕES

- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DAC – Défice de Atenção e Concentração
EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PCG – Projeto Curricular de Grupo
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
PTT – Plano de Trabalho de Turma
RI – Regulamento Interno
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática pedagógica supervisionada (PPS), contemplada no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A elaboração do mesmo prende-se com a fundamentação da PPS nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), espelhando o desenvolvimento profissional, pessoal e social da mestranda. Deste modo, a narrativa do presente RE tem como principal objectivo evidenciar o percurso de formação realizado através da mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos e didácticos, promovendo a reflexão acerca das práticas, recursos utilizados e teorias e metodologias que sustentam a ação pedagógica. Pretende-se, igualmente, mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo de formação, compreendendo os papéis de professora e educadora, adotando uma atitude profissional ativa, reflexiva e investigativa capaz de compreender todos os fatores preponderantes no processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos referidos são comuns a ambas as valências educativas e encontram-se consignados na ficha anual da UC.

A PPS na EPE, assim como no 1.º CEB tiveram lugar no mesmo contexto educativo sendo que a primeira ocorreu na sala com crianças de três e quatro anos e a segunda no terceiro ano de escolaridade. Ambas foram desenvolvidas em par pedagógico.

A UC referida anteriormente estruturou-se em duas dimensões relevantes para a formação docente da mestranda: aulas de cariz teórico-prático e de seminário e estágio curricular desenvolvido em ambos os níveis educativos. A mestranda considera que a organização

da UC propicia momentos de desenvolvimento da profissão docente no perfil generalista, criando condições para que vivencie a exigência e responsabilidade da profissão docente nos contextos de EPE e 1.º CEB, possibilitando a construção de competências definidas no Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O perfil referido construiu-se através da colaboração com a díade pedagógica, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e com as crianças com as quais a mestranda teve a possibilidade de desenvolver a sua prática educativa. Importa referir que a formanda sustentou a sua prática na metodologia de investigação-ação considerando o ciclo observação, planificação, ação, reflexão e planificação, atentando sempre na voz ativa das crianças de forma a compreender e agir de acordo com as suas necessidades e interesses, procurando que ação educativa assentasse numa pedagogia sócioconstrutivista, onde a criança é o centro da ação e constrói as suas aprendizagens de forma ativa. Para o efeito, a mestranda procurou observar, refletir, problematizar e criticar a sua prática pedagógica de forma a promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

O corpo textual do presente RE encontra-se organizado em cinco partes constituintes, sendo elas a introdução, três capítulos e a reflexão final. A introdução pretende evidenciar toda a organização do documento, bem como os objetivos principais que orientaram a construção do mesmo. O primeiro capítulo visa a abordagem dos pressupostos teóricos e legais que fundamentaram a prática da mestranda, assumindo uma importância fulcral para a PPS. Pretende-se com este capítulo que se espelhe as características mais evidentes da educação dos zero aos 10 anos de idade, partindo-se, de seguida, para

uma reflexão e abordagem mais aprofundadas da EPE e do 1.º CEB, com vista ao delineamento e reflexão de conceitos que nortearam a prática. O segundo capítulo pretende caracterizar o contexto onde se realizou a PPS, mantendo uma postura indagadora acerca da influência do contexto na prática educativa. A caracterização do contexto educativo assume um carácter crucial para o profissional docente que planeia as interações pedagógicas tendo por base o conhecimento acerca das características do contexto educativo. O conhecimento dessas mesmas características permite ao docente a criação de momentos de aprendizagem ativa e significativa, com vista no desenvolvimento holístico da criança. O terceiro capítulo assenta na descrição e análise das ações desenvolvidas, assim como dos resultados obtidos à luz do quadro concetual apresentado no capítulo primeiro e das características enunciadas e reflectidas no capítulo precedente. Deste modo, são apresentadas algumas das ações assim como os resultados obtidos e possíveis alterações que seriam benéficas se implementadas. O corpo textual finda com uma reflexão final acerca de todo o processo de PPS, considerando o seu benefício no desenvolvimento da visão da mestrandia do papel do educador de infância e professor de 1.º CEB.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A educação pré-escolar e o ensino do 1º CEB contemplam documentos orientadores e reguladores que as sustentam. O educador de infância e o professor de 1º. CEB necessita de dominar o enquadramento teórico e legal que regulam as diferentes valências, para que as suas práticas sejam fundamentadas e alcancem o objetivo proposto pela profissão docente – o desenvolvimento holístico da criança. A mobilização dos pressupostos teóricos e legais referidos deve, deste modo, ser organizada e coerente defendendo sempre a individualidade de cada criança existente no grupo em questão. (Alonso & Roldão, 2005).

Deste modo, torna-se imprescindível analisar e reflectir acerca de alguns desses documentos, caracterizados por serem constituintes basilares da prática educativa. Emerge a necessidade de abordar e analisar a documentação existente intimamente relacionada com o desenvolvimento da criança nas idades contempladas entre os zero e os dez anos de idade. A abordagem e a exploração destes documentos visam a fundamentação e a sustentabilidade da prática educativa.

No que concerne à organização do seguinte capítulo, podemos referir que no mesmo é possível verificar uma análise fundamentada, numa instância inicial às similitudes inerentes aos dois níveis de educação referidos anteriormente assim como condicionantes biológicos importantes e caracterizadoras das idades em questão, seguida de reflexões da prática educativa em EPE e ensino do 1.º CEB conjuntamente com explanações e reflexões dos documentos reguladores e orientadores.

1.1 – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A fundamentação teórica e legal respeitante à profissionalidade docente apresenta similitudes nos níveis educativos de EPE e 1.º CEB. Atendendo ao aspeto bidimensional da formação docente em que a mestranda se encontra, importa referir os aspetos inerentes aos dois níveis educativos.

Sendo a educação a partir dos 0 anos de idade “decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e (...) fator de equidade” (CNE, 2009), importa que o profissional de educação se consciencialize acerca das diferentes características inerentes às faixas etárias de cada grupo no sentido de promover momentos de aprendizagem educativas em todas as crianças, de todas as idades. As instituições, conjuntamente com os docentes e a integração das famílias, devem trabalhar no sentido de promover e garantir respostas a todas as crianças, não só a nível físico, assegurando os cuidados básicos das mesmas, mas igualmente afectivas e relacionais, de desenvolvimento holístico e integral, abonando “as necessidades, expectativas e significados que lhes são atribuídos pelas famílias” (Coelho, 2004, p.22).

“Qualquer função presente no desenvolvimento da criança aparece duas vezes e em dois planos diferentes. Em primeiro lugar, aparece num plano social e depois num plano psicológico. Em princípio, emerge entre as pessoas e como uma categoria interpsicológica. Isso também é válido para a atenção voluntária, para a memória lógica, para a formação de conceitos e para o desenvolvimento da vontade. (...) As relações entre as pessoas são geneticamente subjacentes a todas as funções superiores.”

Vigotsky (1981), citado por Wertsch (1988, pp. 77-78)

Uma prática educativa cuidada e refletida é condição *sine qua non* do conhecimento de alguns conceitos característicos das faixas etárias e, essencialmente, às crianças em questão uma vez que a criança é um ser individual e deverá sempre ser reverenciado como tal. Desta forma, o professor de 1.º CEB e educador de infância deverá ser conhecedor das características físicas, psicológicas, sociais e culturais inerentes à realidade de cada criança pertencente ao seu grupo.

De acordo com Shaffer (2005), Piaget defende que o desenvolvimento da criança se encontra dividido em quatro estádios: o sensório-motor (dos 0 aos 2 anos), pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e, por último, o das operações formais (a partir dos 11 anos). Considera-se significativo referir, ainda, a teoria da psicanálise de Freud, uma vez que a mesma é transversal e complementa os estádios desenvolvidos por Piaget. Esta permite ao educador e professor compreender as mudanças físicas existentes nas diferentes fases que serão abordadas posteriormente. Caracteriza-se por ser, assim como a teoria de Piaget, de relevância extrema pois possibilita não só a compreensão de diferentes quadros atitudinais, como as abordagens mais pertinentes para cada um. O primeiro estádio definido por Piaget, denominado de estádio sensório-motor desenvolve-se na faixa etária dos 0 aos 2 anos de idade. Este caracteriza-se como sendo um estádio onde a criança desenvolve as suas capacidades cognitivas primordiais e que vai aprimorando, à medida que emergem novas capacidades nas fases seguintes. De salientar que uma das características mais notáveis deste estádio é o desenvolvimento da permanência do objecto (Shaffer, 2005). É no decorrer do primeiro estádio de Piaget que se desenvolvem dois estádios da teoria de Freud: o estádio oral, entre os zero e os 12 meses (sendo que se poderá prolongar até aos 18 meses) e o estádio anal, entre os 12/18 meses até aos dois

anos de idade (podendo terminar apenas aos três anos de idade). No estágio oral, o id da criança altera-se devido a experiências vivenciadas pela criança, sobretudo por percepções visuais, quinestésicas e auditivas. Neste estágio é visível uma crescente autonomia. (Kendler, 1985).

O segundo estágio de Piaget, denominado de estágio pré-operacional, pode ser subdividido em dois subestádios, tendo em conta o desenvolvimento integral da criança nesta faixa etária: o período pré-conceitual – como sendo um período onde a criança demonstra ser capaz de pensar acerca do passado e reconstruí-lo – e o período intuitivo, onde a criança é menos egocêntrica e aprimora a sua capacidade de classificar objetos, de acordo com atributos visualmente perceptíveis (Shaffer, 2005).

Ao longo do período acima descrito desenvolvem-se ao nível sexual os estádios Fálico e o estágio de latência. É no estágio fálico que a criança toma consciência das diferenças existentes nos dois sexos. É, também, neste estágio que se desenvolvem os complexos de Édipo e Eletra. Segundo Freud (1931) a forma como os complexos de desenvolvem e resolvem têm influência do futuro da criança. No estágio de latência a libido permanece em estado de repouso, existindo uma diminuição da atividade sexual, que poderá ser total ou parcial. Esta diminuição justifica-se com o aparecimento de sentimentos como o nojo, o pudor, a repugnância e a vergonha que contribuem para controlar a libido através da acção do superego. (Kendler, 1985).

Por fim, importa referir ainda o estágio das operações concretas, que abrange toda a idade do 1º ciclo (dos 7 aos 11 anos). Este estágio caracteriza-se por ser o estágio em que as crianças adquirem rapidamente operações cognitivas que posteriormente aplicam quando pensam acerca de objetos e experiências que vivenciaram. (Idem)

Torna-se imprescindível referir a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendido por Vigotsky (1989) pois, tal como o mesmo refere “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, [ativando] todo um grupo de processos de desenvolvimento”. Deste modo, a ZDP é tudo o que a criança faz autonomamente, juntamente com os processos de maturação, assim é a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotsky, 1999, p.12). É importante que o/a professor/a e educador/a identifique a zona de desenvolvimento proximal da criança estimulando-a a alcançar novas aprendizagens, permitindo que a criança “[atinja] níveis de domínio e desempenho que, por si só ou sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p.35).

Podemos referir que a integração da criança no meio é o impulsionador do desenvolvimento holístico, tal como todos os fatores referenciados ao longo do presente capítulo. Deste modo, o professor e educador de infância deverá ter particular atenção a todos os fatores que caracterizam a criança, fazendo da mesma um ser individual, cuja individualidade tem de ser respeitada para que o seu progresso surja de uma forma harmoniosa, tal como pretendido.

Importa, desta forma, destacar a relevância das interações do adulto com a criança, da criança com outras crianças e da criança com o meio envolvente pois, tal como refere Haddad (1997) “os padrões de interação, conforme persistem e progridem por meio do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões

entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indirecta sobre a pessoa em desenvolvimento.” .

O educador de infância e o professor de 1.º CEB têm, enquanto profissionais de educação, o dever de encarar a criança como um cidadão ativo e produtor de cultura, tendo em atenção não só os cuidados que necessitam de ser assegurados mas igualmente, tal como refere Zabalza (1998), “fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais” (p. 20).

O sistema educativo português concede ao cidadão o direito à educação garantindo o princípio da liberdade de aprender e ensinar. (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Anexo, capítulo 1, artigo 2.º), sendo que confere obrigatoriedade à frequência do ensino entre os seis e os 18 anos de idade. Deste modo, importa ressaltar primeiramente os aspectos configurados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que refere que o sistema educativo se reconhece como sendo um conjunto de meios que proporcionam o direito à educação e a garantia de uma formação orientada para “favorecer o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1.º). A lei prevê, assim, equidade nas oportunidades de aprendizagem para todos os cidadãos portugueses assim como a articulação entre os diferentes ciclos. É preponderante referir os aspectos consagrados na LBSE referentes à EPE e ao 1.º CEB. A EPE não é de cariz obrigatório sendo que o 1.º CEB é a primeira etapa da educação escolar que é de cariz obrigatório. No entanto, é fulcral que em ambos os níveis educativos existam profissionais competentes capazes de alcançar o pretendido – o desenvolvimento holístico e a expansão da educação para todos os cidadãos. Assim, torna-se evidente a falta de articulação prevista entre a EPE e o 1.º CEB. Todavia, as Orientações Curriculares para a Educação

Pré-Escolar (OCEPE) prevêm essa mesma articulação conferindo à primeira etapa da educação – a EPE – de extrema importância para a entrada na escolaridade obrigatória, conferindo às crianças ferramentas para um desenvolvimento holístico e integral que facilita a transição para o 1.º CEB, tornando a mudança menos abrupta, permitindo que as crianças integrem “um processo global e contínuo, ao longo do qual os indivíduos vão crescendo e sendo educados com sentido unitário (Zabalza, 1998, p. 18). Como tal, a continuidade existente entre os ciclos de estudos reforça e fundamenta a importância existente na activação dos conhecimentos prévios das crianças que só pode ser efetuada através da transição cuidada e contínua entre as diferentes valências educativas reforçando, igualmente, a EPE.

Segundo Fabian e Dunlop (2006) a transição em educação caracteriza-se por ser um processo de mudança que pode estar associada a mudanças de etapas – da EPE para o 1.º CEB, por exemplo –, de local – de instituição de ensino – ou de ambas. As mudanças referidas podem provocar sentimentos de insegurança e ansiedade nas crianças e, por esse motivo é crucial que essa mesma mudança seja realizada de forma cuidada, previamente organizada e reflectiva, de forma a proporcionar na crianças segurança, sentimento de protecção e equilíbrio, fazendo da mudança momentos de potenciais aprendizagens. Atendendo à importância das mudanças acima referidas, a mestrandia considera relevante refletir e ressaltar algumas características inerentes ao perfil de um docente generalista uma vez que é uma vantagem facilitadora no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.

O perfil de professor generalista foi consagrado no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro e beneficia o favorecimento da transição educativa uma vez que, na visão da formanda, permite a exercício de uma docência continuada, visto que o educador tem a possibilidade de

permanecer com o seu grupo desde a sua entrada na creche até ao final do 1.º CEB contribuindo para uma ação pedagógica continuada proeminente do conhecimento que este detém acerca do grupo e das suas necessidades e interesses evidenciados, beneficiando, deste modo a utilização de práticas diferenciadas assim como de trabalhos de projeto planeados e refletidos para o grupo em questão, que acompanha desde as primeiras aprendizagens evidenciadas. Por outro lado, nos casos em que a continuidade referida não é possível, o perfil generalista permite ao docente o conhecimento das práticas e metodologias em ambas as vertentes, permitindo ao educador preparar a transição de forma a torná-la mais inteligível, garantindo que seja favorável para todas as crianças do seu grupo.

A família surge em toda a ação pedagógica desenvolvida pelo docente como um fator fundamental para a contribuição e promoção do desenvolvimento da criança. Como tal, o docente deverá manter uma relação saudável com o seio familiar das crianças da sua responsabilidade pedagógica cooperando para que exista uma continuidade favorável entre a vida escolar e familiar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

O meio social em que as crianças estão inseridas assim como todas as interações existentes na relação pedagógica demarcam firmemente os agentes da interação em questão e, deste modo, são um fator de extrema importância a ser analisado pelo professor de 1.º CEB e pelo educador de infância, uma vez que definem o desenvolvimento da criança. Face ao referido, torna-se imperativo referir a perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner. A criança é, segundo Bronfenbrenner (1989) resultado das interações existentes em vários níveis (mesossistema, exossistema e macrosistema). O mesossistema refere-se as relações entre os ambientes existentes na vida social da

criança, como por exemplo as relações sociais que a mesma detém em casa, na escola, com os amigos, com a religião, entre outros. O exossistema, contrariamente ao mesossistema, envolve as relações onde a criança não participa ativamente, como por exemplo o local de trabalho dos pais ou a escola do irmão. Por macrosistema, entendemos todos os outros ambientes existentes como as interconexões que diferenciam diferentes marcas culturais, estruturas políticas, entre outros (Bronfenbrenner, 1989). Podemos, deste modo, referir que os diferentes contextos se influenciam entre si, “encaixando” uns nos outros e contribuindo para a construção da personalidade da criança. Portanto, o educador e professor necessita de ter em consideração todos os fatores apresentados, observando criança como um todo e não apenas um aluno, refletindo acerca das práticas educativas de forma sustentada e com recurso ao que observou.

Os professores de 1.º CEB e educadores de infância “são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Atendendo que o professor e educador inicia o seu percurso profissional pela formação com vista a desenvolver aprendizagens e conhecimentos científicos que sustentem a ação pedagógica, importa ressaltar as características ou fatores que beneficiam a sua formação e, conseqüentemente, o seu percurso como profissional docente. A formação docente é mais proveitosa quando existem diversos intervenientes. Ribeiro (1997) especifica o conceito apresentado, afirmando que este implica que o formando desenvolva práticas numa instituição cooperante que lhe permita manter uma relação com pessoas – crianças, supervisor institucional, docente orientador, par pedagógico, comunidade educativa. Assim, a formação

docente requer a participação de todos os intervenientes na ação educativa, destacando dos mesmos os docentes com experiência na prática pedagógica. Por conseguinte, a formação pode ser individual ou em equipa, sendo que a formação em equipa se caracteriza por ser mais enriquecedora, conferindo mudanças mais significativas nos intervenientes da formação (Garcia, 1999). Neste sentido, o trabalho colaborativo – que foi uma constante na formação da mestranda – é uma vantagem para todos os envolventes no processo de ensino e aprendizagem, sendo que se desenvolve num ambiente de apoio mútuo, partilha de saberes e ideais e de respeito (Day, 2001). Não obstante, o trabalho colaborativo é muitas vezes banalizado pelos docentes que se envolvem num clima de individualismo não partilhando experiências, acontecimentos, práticas e resultados com outros docentes, não compreendendo que a partilha de saberes é fundamental para o desenvolvimento docente. A mestranda considera que a supervisão colaborativa desenvolvida ao longo da PPS contribuiu significativamente para a melhoria da prática pedagógica da formanda uma vez que com a supervisão e as reuniões efetuadas a mestranda teve a possibilidade de melhorar as práticas, reajustando-as sempre que necessário.

A reflexão acerca da prática permite que a planificação das atividades promova o desenvolvimento holístico das crianças, sustentado, integrado e integrador. Não obstante, a reflexão depende intrinsecamente da observação que não deverá ser descurada no momento de planificação de atividades. As práticas deverão ser, por isso sustentadas e organizadas com base na informação recolhida nas etapas precedentes, partindo no final para novas reflexões e conseqüentemente novas ações. Deste modo, é possível referir que a planificação é um conjunto de decisões que são prévias à ação pedagógica e que servem

como orientador da prática, sendo iniciada com a delimitação das necessidades e interesses e o estabelecimento de prioridades, tendo em consideração os objetivos a atingir – a meta – e uma estratégia de procedimentos que finda com um procedimento de avaliação (Diogo, 2010).

A avaliação surge numa prática educativa de qualidade como sendo um fator fundamental e indispensável uma vez que é a forma que o professor e educador de infância detém de compreender de que forma a meta foi ou não alcançada, compreendendo os resultados da acção educativa, dando-lhe, ainda, ferramentas que lhe permitam refletir acerca dos factores a modificar numa nova intervenção pedagógica. Deste modo, a avaliação permite ao profissional docente compreender de que forma a sua prática contribuiu para o desenvolvimento dos intervenientes da acção educativa (ME/DEB, 1997, p.94).

A reflexão, ainda que sendo uma etapa da metodologia de investigação-ação, é transversal às restantes – observação, planificação, acção e avaliação – uma vez que ocorre ao longo de todo o processo de construção da acção educativa, desde a observação até à avaliação. A reflexão constante e sistemática é condição *sine qua non* para a implementação de uma prática educativa sustentada, conduzindo ao bom desempenho da profissionalidade docente. A reflexão, sendo uma etapa da metodologia acima indicada, permite ao profissional docente abarcar as diferentes características das crianças existentes no seu grupo, compreendendo que as mesmas deverão deter práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem a sua individualidade (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

A teoria de Gardner (2012) fundamenta a importância da realização da diferenciação pedagógica uma vez que a teoria em questão defende que todos os seres humanos são detentores de sete inteligências

múltiplas: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corpo-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Ao longo da formação em PPS a mestranda percebeu as diferentes inteligências defendidas por Gardner (2012) em todas as crianças dos grupos em ambos os níveis educativos, reafirmando a necessidade de compreender a criança como sendo um ser individual com interesses e necessidades que poderão ser disparem dos restantes colegas do grupo. O professor e educador de infância tem, desta forma, o dever de garantir que todas as crianças se sintam motivadas e desafiadas nas diferentes atividades. (Oers, 2009).

A mestranda considera, ainda, que a abordagem socioconstrutivista é a única forma de as crianças alcançarem momentos de aprendizagem ativa e significativa, na medida em que relacionam os novos conhecimentos e novas descobertas com as demais existentes, relacionando-as e refletindo sobre elas de forma autónoma. Assim, e tal como refere Dewey (2002), a aprendizagem pela e para a ação é, na visão da mestranda, a maneira mais adequada de comportar a acção pedagógica no sentido em que o profissional docente se torna apenas um mediador e orientador da acção pedagógica, deixando que a criança tenha o papel primordial e ativo no enriquecimento dos seus conhecimentos e a relação com os conhecimentos prévios que detém.

1.2 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar caracteriza-se por ser a primeira etapa da educação básica, sendo destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e a idade de ingresso no ensino básico, que poderá ser os 5 ou 6 anos de idade (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 2º). O presente nível educativo não carece de um programa normativo e prescritivo, visto que o/a educador/a se caracteriza por ser o/ arquiteto/a e gestor/a do currículo e usufrui de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que mediam a sua acção pedagógica. (Circular nº17/2007; D.E.B, 1997). Estas mesmas orientações, não sendo de cariz prescritivo, servem de alicerce para o educador “nas decisões sobre a sua prática, ou seja, [auxiliam-no] para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”. (D.E.B., 1997, p. 13). Verifica-se que acolhem o processo educativo como cerne da educação pré-escolar, em detrimento dos resultados e/ou metas a ser cumpridas pelas crianças, tal como consta na estrutura de um programa. Deste modo, as OCEPE, por não serem um documento rígido que impossibilite o educador de criar as suas próprias estratégias e práticas pedagógicas, permitem que a construção do currículo de uma forma mais diversificada, alcançado uma equidade educativa na aprendizagem das crianças.

Existem três questões fundamentais com as quais o educador de infância terá de lidar para o sucesso das suas práticas: a perceção do eu; desenvolvimento progressivo da autonomia; e socialização e compreensão e utilização de padrões de comportamento (Papalia et al, 2009). Um educador terá de ter em conta estes fatores, por forma a compreender o seu grupo e proporcionar nas suas crianças momentos de melhoramento e aprendizagem significativas.

A percepção do eu, tal como no nome indica, refere-se ao surgimento consciente do eu e à percepção das capacidades que são inerentes a cada criança. Destas, podemos referir as que desenvolve no seu dia a dia com ou sem o apoio do adulto. Este reconhecimento baseia-se na consciência e discriminação consciente do eu e dos outros (Harter, 1998).

O desenvolvimento da criança na educação pré-escolar estabelece uma relação simbiótica com o processo educativo que o educador de infância desenvolve, mas, também, com a família da criança. A família caracteriza-se por ser a entidade mais próxima da criança e aquela que proporciona uma primeira educação. Para o sucesso efetivo da criança, torna-se essencial que o educador articule a sua prática pedagógica com as informações que a família reconhece e partilha sobre a criança, para que assim possa conduzir o desenvolvimento da criança da forma mais adequada à sua individualidade. Logo, é importante que a família desenvolva uma relação de cooperação com a equipa educativa, havendo uma estimulação por parte do/a educador/a no sentido de desenvolver essa relação de cooperação e participação da família (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 4º; ME/DEB, 1997).

Tendo em conta que o papel do educador é um aspeto fulcral ao desenvolvimento da criança em educação pré-escolar, emerge a necessidade explorar as funções e responsabilidades do mesmo. Os Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001 apresentam similitudes no seu conteúdo, na medida em que ambos abordam o perfil do educador de infância.

O Decreto-Lei 240/2001 indica o perfil do educador de infância, que é um profissional docente com habilitações e qualificações para a docência dos 0 aos 6 anos de idade uma vez que é detentor de “diplomas que certificam a formação profissional específica com que se

encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Refere, ainda, que o educador é responsável por “conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”, como tal, “mobiliza o conhecimento e as 10 competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” No seguimento do anteriormente exposto, importa referir o conceito de formação.

A formação é um processo através do qual são promovidos saberes e conhecimentos práticos e teóricos que permitam ao educador de infância conceber uma prática educativa sustentada. Ribeiro (1997) desmistifica o conceito apresentado referindo que a formação docente implica que o profissional intelectual em formação desenvolva práticas pedagógicas numa instituição mantendo relações mutuamente vantajosas com pessoas que colaborem no seu percurso formativo, de entre essas pessoas podemos referir as crianças, o supervisor da instituição a que se refere e o corpo docente e não docente da mesma. Deste modo, a formação do docente envolve todos os participantes da ação pedagógica, não envolvendo apenas o formando. De referir ainda que não é um processo estanque e que apresenta como objetivo basilar da melhoria das práticas pedagógicas com vista no desenvolvimento holístico da criança.

No Decreto-Lei 240/2001 , de 30 de Agosto destaca-se a dimensão social, pessoal e ética e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. No que concerne à primeira dimensão, o educador assume-se como um profissional educativo, em que a sua

prática pedagógica é mediada pelas orientações facultadas pelo Ministério da Educação. Este profissional de educação realiza a sua prática educativa, tendo em consideração os saberes específicos adquiridos ao longo da sua formação, investigação acerca do contexto e grupo com o qual interage e reflexão sistemática e sustentada. Relativamente à segunda dimensão, é imprescindível que o educador reflita sobre a sua prática educativa no exercer da sua profissão. A reflexão é um aspeto determinante na progressão da profissão de um educador de infância, uma vez que é a força motriz para o aprimorar o papel do educador, ou seja as práticas pedagógicas que promove, o que, consequentemente, causará efeitos benéficos na criança em educação pré-escolar.

O Decreto-Lei 241/2001 é aquele que define o perfil do/a educador/a de infância, dá particular enfoque na conceção e gestão do currículo na educação pré-escolar. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, o desenvolvimento do currículo, por parte do/a educador/a, surge através da elaboração da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e, ainda, atividades e projetos educativos, que promovam o afloramento de atividades significativas para o grupo. São referidos, ainda, alguns aspetos inerentes à conceção do desenvolvimento do currículo, nomeadamente, a organização do ambiente educativo, a observação, planificação e avaliação e, por último, a relação e acção educativas. O educador organiza, de um modo cuidado e refletido, o ambiente educativo, organizando o espaço e os materiais, de qualidade e natureza diversa, tendo em conta a segurança da criança e visando proporcionar aprendizagens diversificadas, inclusivas e significativas. Este profissional educativo observa o grupo e cada criança individualmente, compreendendo as aprendizagens, necessidades e interesses evidenciados, com o intuito de construir

planificações integradoras dessas observações de forma a desenvolver uma conduta educativa adequada ao grupo e a cada criança. A avaliação é realizada de um modo formativo, onde é valorizado o processo educativo e o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Em suma, é necessário explanar a relação e ação educativas, sendo que o/a educador/a relaciona-se de uma forma harmoniosa com o grupo, promovendo a aquisição de diferentes aprendizagens e atitudes, tais como: autonomia; espírito de cooperação; curiosidade; predisposição para aprender; entre outras. A aquisição destas aprendizagens e atitudes proporcionará na criança o sentimento de integrar um grupo, valorizar o outro, resolver problemas e realizar tarefas promotoras de aprendizagens. Acrescente-se que o/a educador/a fomenta, através da sua iniciativa ou da criança, a elaboração e desenvolvimento de projetos no âmbito do PCG.

A avaliação é um processo contemplado na educação pré-escolar. Assim, torna-se fundamental abordar os documentos legais que o regulam. A avaliação na educação pré-escolar apresenta, essencialmente, um carácter formativo, sendo que é um processo contínuo e sistemático. Revela ter como principal objetivo, interpretar o processo de aprendizagem da criança, retendo informações acerca das aprendizagens e dificuldades demonstradas e de que forma as dificuldades são colmatadas, por parte da criança. Constata-se que se caracteriza por ser uma avaliação em que a criança é o centro de interesse. A avaliação formativa é realizada pelo/a educador/a através da observação sistemática do desenvolvimento da criança e é aquela que permite regular e reajustar a ação do/a profissional de forma a assegurar o sucesso do desenvolvimento do grupo (Circular nº 4/2011).

Das práticas avaliativas efetuadas a metrande destaca a realização de um portefólio reflexivo assim como a elaboração de

narrativas colaborativas e individuais. As reflexões efectuadas no portefólio permitiram à mestranda desenvolver questões indagadoras problematizando questões emergentes da prática. O portefólio é, deste modo, um processo evolutivo e não estanque uma vez que tem sempre continuidade e privilegia a interação do educador com os outros intervenientes do processo educativo (Sá-Chaves, 2005). Importa referir, ainda, as narrativas colaborativas individuais que possibilita um diálogo e interação reflexiva entre todos os intervenientes do processo educativo de cariz problematizador e investigativo. (Ribeiro & Moreira, 2007).

1.3 – O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“O sistema educativo é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”

Lei nº 49/2005, Capítulo I, artigo 1º

O 1º Ciclo do Ensino Básico é a primeira etapa do ensino escolar vigente em Portugal. As crianças iniciam-no após a educação pré-escolar, no ano lectivo em que completam os 6 anos de idade. A sua frequência é de cariz obrigatório. Este caracteriza-se por ser de cariz globalizante, onde existe um professor titular por uma turma (monodocência) que pode ser apoiado por professores de áreas especializadas (Lei nº49/2005). Face ao disposto, apesar da LBSE

enunciar a globalização deste ciclo, vigorando o carácter de monodocência o professor pode ser coadjuvado em diferentes áreas. A mestrandia considera que o regime de monodocência referido permite a criação de uma estabilidade que beneficia o desenvolvimento global e globalizante da criança uma vez que dá ao professor a possibilidade de, de forma refletida e sustentada, a possibilidade de gerir o currículo e acompanhar a turma ao longo dos quatro anos que constituem o 1.º CEB.

Os objetivos específicos regulamentados para este nível de ensino comportam as diferentes áreas do saber, sendo eles: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”. (Lei nº49/2005, Capítulo 2, Subsecção I, artigo 7). Desta forma, no que concerne à distribuição horária das diferentes áreas curriculares, a mesma encontra-se referida no anexo adjacente ao Decreto-Lei 91/2013 de 10 de julho. O professor titular poderá fazer uma gestão autónoma do horário da turma, contudo no mesmo deverá existir no mínimo sete horas semanais para Português, sete horas para Matemática, três horas para expressões artísticas e motoras, uma hora e meia para apoio ao estudo e uma hora para a oferta complementar, sendo que compreende-se por oferta complementar “atividades a desenvolver de forma transversal, integrando acções que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação”. (Decreto-Lei nº 91/2013, anexo)

Face ao disposto e considerando que é fundamental para o desenvolvimento holístico da criança estudante no 1.º CEB torna-se imperioso compreender e reflectir acerca do conceito de articulação curricular como sendo uma característica imprescindível na planificação e ação educativa. Segundo Leite (2012) a qualidade da

acção pedagógica encontra-se directamente relacionada com a valorização que o professor faz do grupo de áreas curriculares existentes e da forma como as mesmas se inter-relacionam, interligando conteúdos, conceitos e posteriormente atividades. Deste modo e afirmando a ideia acima descrita, Gusdorf (1977) sustenta a importância de trabalhar as diferentes áreas curriculares de forma interligada e relacionada. Deste modo, a articulação curricular susgiu ao longo da PPS da mestranda como um desafio e uma preocupação na medida em que considera que, tal como os autores acima mencionados indicam, a acção pedagógica necessita de ser motivadora e a interligação de conteúdos e conceitos contribui para uma compreensão integral do programa curricular e, conseqüentemente, para o desenvolvimento holístico do aluno. A preocupação mencionada na articulação entre as áreas de conteúdo foi constante durante todo o período de PPS e a mesma pode ser verificada com a análise do capítulo III do presente relatório de estágio.

Sendo o insucesso escolar um problema existente no nível de estudos do 1.º CEB, a mestranda preocupou-se em realizar planificações que, integrando o plano de estudos das diferentes áreas de conteúdo, agregassem atividades motivadoras e promotoras de aprendizagens significativas para todas as crianças, tornando-as, tal como defende a metodologia de investigação-ação defendida pela formanda, um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, onde as suas vozes e interesses evidenciados tinham sempre um papel crucial nos momentos de planificação. O insucesso escolar, segundo a perspectiva de Peixoto (1999) ultrapassa a questão da reprovação, podendo existir insucesso escolar num aluno que é aprovado, uma vez que insucesso significa um rendimento abaixo das possibilidades evidenciadas pelo estudante. Cortesão e Tores (1994) referem ainda que existe insucesso sempre que não se desencadear a mobilização e articulação dos conhecimentos adquiridos, sendo um indicador de que a educação, tal como se

pretendia, não se cumpriu. A mestranda considera que, apesar das estratégias para o combate do insucesso escolar não serem consensuais, a utilização de estratégias e de uma pedagogia diferenciada, proporcionando ao aluno momentos de aprendizagem ativa e significativa promove a motivação no aluno e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

A multidisciplinaridade exigida neste nível de ensino, e na educação em geral, incumbe os professores a uma necessidade de procura constante de formação e conhecimentos actualizados, “nomeadamente, uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências de educação” (Formosinho, 2009, p. 84). Em concordância com Formosinho (2009), Figueiredo (2002) valoriza o papel de professor investigador, como sendo uma característica que terá de ser inerente ao professor do século XXI. Este, deve buscar insistentemente o conhecimento assim como técnicas pedagógicas inovadoras que permitam à criança evoluir de forma ativa, interativa e motivada.

Neste fase da educação da criança, tal como no primeiro ciclo, a relação entre o professor e o aluno é de extrema importância uma vez que o professor é o adulto com quem a criança passa mais tempo do seu dia e, conseqüentemente, deposita todas as suas expectativas. Deste modo, a interação professor-aluno deverá ser rica, positiva, afetuosa e de cooperação, reforçando sempre a autonomia e motivando o aluno para a busca incessante de novos conhecimentos e realidades (Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

A reflexão encontra-se na prática docente como um dos pilares que a sustentam uma vez que o professor deve observar sistematicamente a acção utilizando a observação como instrumento avaliativo e de reflexão para momentos de interação futuros. Portanto a reflexão na acção permite ao docente melhorar a sua interação

pedagógica de uma forma consciente, reconstruindo o seu conhecimento sempre que necessário (Oliveira & Serrazina, 2002). Deste modo, podemos afirmar que toda a reflexão da prática docente consiste na observação cuidada e reflectida acerca do trabalho do aluno e do docente no sentido de procurar possíveis falhas e colmatá-las. (Rosales, 1992).

No que concerne à avaliação, podemos referir que a mesma é um instrumento fulcral na atividade docente, visto ser um instrumento importante para que existe reflexão acerca das opções pedagógico-didáticas que deverão ou não ser repetidas. A avaliação permite ao professor ter uma perspectiva mais real e individual do resultado do trabalho efectuado em sala de aula. (Morgado, 1997). Através da avaliação, o docente consegue efectuar uma reflexão mais cuidada, tendo em conta as potencialidades e eventuais dificuldades de cada aluno, respeitando assim a individualidade das crianças da turma. A avaliação encontra-se regulamentada por lei e deverá ser formativa e sumativa, sendo que “a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se de forma descritiva em todas as disciplinas, com exceção de Português e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5” (Decreto-Lei nº 91/2013, capítulo I, artigo 26º, alínea 2).

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O processo de caracterização de variantes como a instituição, o meio social envolvente ou as características psicológicas das crianças que constituem o grupo tornou-se um fator fundamental para sustentar a prática realizada pela mestranda no contexto referido. O educador de infância e o professor de 1º. CEB necessitam de conhecer de forma minuciosa todas as suas crianças/alunos para que possam planificar e posteriormente desenvolver uma prática educativa coerente e coesa com vista no desenvolvimento holístico da criança.

Tendo em conta que o mestrado em questão se encontra organizado em perfil duplo, possibilitando o contacto docente com a EPE e o 1º CEB torna-se fundamental a reflexão cuidada acerca da similitudes e contrastes evidenciados nas duas realidades educativas uma vez que o docente necessita, para uma prática cuidada, de conhecer as realidades de ambos os contextos.

Deste modo, no presente capítulo encontra-se destinado á caracterização da Instituição onde foram realizadas as Práticas Pedagógicas Supervisionadas nos dois níveis de educação – pré-escolar e primeiro ciclo do CEB, assim como a todas as condições a ela inerentes. Importa ainda referir que, em última instância, far-se-á uma reflexão à abordagem metodológica utilizada pela mestranda no decorrer da PPS.

2.1 - INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E MEIO ENVOLVENTE

A instituição cooperante é uma instituição de ensino privado, pertencente à Associação de Tuberculosos do Norte de Portugal (ATNP), que se constituiu como sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

O colégio surge, numa primeira instância, como sendo uma casa de internato, primeiramente feminina e posteriormente mista, sendo que numa fase final passa, também, a receber e apoiar alunos externos.

O Jardim de Infância surge em meados dos anos 70 com o propósito de apoiar filhos de mães trabalhadoras e, em 1996 é criada a escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Colégio conta, de momento, com quatro salas destinadas ao 1º Ciclo do Ensino Básico, 3 salas do JI, onde as crianças se encontram divididas pelas diferentes faixas etárias (sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos) e 3 salas de creche, onde a divisão é semelhante à praticada no jardim de infância (berçário, sala de 1 ano, sala dos 2 anos) e duas salas de apoio ao estudo destinadas a alunos externos dos 2º e 3º ciclos.

Relativamente aos recursos humanos, de frisar que a instituição é constituída por um director pedagógico, uma coordenadora pedagógica de educação pré-escolar, cinco educadoras de infância, sete assistentes operacionais que apoiam o JI e creche, quatro professoras de 1º Ciclo, um professor de música, uma professora de educação física e desporto e um professor de inglês, duas assistentes operacionais que apoiam o conjuntamente com o CATL e uma educadora social responsável pelo mesmo. Conta, ainda, com uma funcionária responsável pela

lavandaria, duas pela limpeza do edifício e três pela alimentação das crianças. Na secretaria existem duas funcionárias. De destacar ainda que a coordenadora pedagógica do pré-escolar exerce cumulativamente funções de educadora de infância.

A instituição de ensino apresenta uma área de 7000 m² e é composta por um edifício principal, espaços naturais como o “galinheiro”, os jardins e a “terra do nunca”, local onde existem baloiços, piscinas de areia, escorregas e outras estruturas destinadas às brincadeiras das crianças e, ainda, edifícios pré-fabricados de apoio. O edifício principal, composto por três andares destina-se ao sótão (onde são guardados alguns pertences da Instituição) que ocupa todo o terceiro andar, a educação em berçário e as salas de creche existentes no segundo piso e o piso do rés-do-chão comporta as duas salas de EPE assim como a secretaria, a enfermaria e os gabinetes de administração. Neste piso situa-se, também, a cozinha. Existem ainda três edifícios de suporte, sendo que um é o refeitório das crianças e dos docentes, o segundo ocupa-se do centro de apoio ao estudo realizado para crianças do 2º CEB e o terceiro é constituído pelas 4 salas do 1º. CEB, o CATL, a sala dos 5 anos da EPE, duas casas de banho, individualizadoras de género, uma biblioteca, uma sala de educação musical, um pavilhão de expressão motora e a sala dos professores. Apesar de o espaço em questão contemplar um local específico para a criação de uma biblioteca, verificou-se que a mesma não se encontrava organizada nem era dinamizada de forma a motivar a sua procura, desta forma, a mestrandas conjuntamente com o par pedagógico e as restantes díades existentes na Instituição criaram um projeto de intervenção com o objetivo de dinamizar a biblioteca concebendo-lhe a importância devida (cf. Capítulo 3).

De notar que os espaços como o “galinheiro” ou a “terra do nunca” são de importância pedagógica extrema uma vez que se tornam uma mais-valia na prática docente. Os espaços verdes permitem a realização de uma panóplia de atividades integradoras possibilitando aos docentes realizar projetos e atividades fora da sala de aula, o que demonstrou ser altamente motivador para as crianças em questão.

A prática docente da Instituição cooperante regula-se pelos projectos pedagógicos mais concretamente pelo projeto Curricular de Escola (PCE), sendo sustentados no projeto curricular de grupo (PCG) e no plano de trabalho de turma (PTT) realizados pela educadora e professora de 1.º CEB titulares. De salientar que o Plano Anual de atividades (PAA) assim como o Regulamento Interno (RI) fundamentam e sustentam igualmente as práticas, sendo estes dois comuns ao 1.º CEB e à EPE.

A caracterização de o meio envolvente é fundamental para a prática pedagógica, tornando-a sustentada e coesa. É a compreensão da realidade do meio em que as crianças se inserem que me permite, enquanto futura docente, a compreensão de características que são intrínsecas e definem a criança e que serão imprescindíveis à prática educativa (Bronfrenbrenner, 1979). Como tal, compreensão e reflexão acerca da mesma tornou-se fundamental e, por esse motivo, importa incluir a análise efetuada do mesmo, como forma de reforçar a prática da mestrandia, intenções e estratégias pedagógicas.

O Colégio pertence á freguesia de Cedofeita, da grande área metropolitana do Porto. A freguesia de Cedofeita possui uma densidade populacional elevada e agrega, desde 2013 a freguesia da Sé, Miragaia , Santo Ildefonso, São Nicolau e Vitória tornando-se assim a União de freguesias de Cedofeita (Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro, Capítulo I, Artigo 3.º, alínea 1). A população residente na União de Freguesias de

Cedofeita possui, segundo dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística durante o ano de 2011, maioritariamente idades compreendidas entre os 25 e os 65 anos (55%), sendo que apenas 10% da população é correspondente à população na faixa etária dos 0 aos 14 anos de idade. Caracteriza-se por ser uma freguesia com bastante diversidade no que diz respeito às habilitações literárias e a maioria da população da mesma ocupa-se do sector terciário. (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

O nível cultural da freguesia é bastante diversificado, o que potencia as práticas pedagógicas da equipa educativa do Colégio, que sustenta as suas práticas aproveitando as oportunidades culturais existentes no meio envolvente.

2.3 – CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO

A PPS no contexto de EPE foi desenvolvida com um grupo constituído por 22 crianças, de idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que 14 pertencem ao sexo masculino e oito ao sexo feminino. No seio deste grupo, não existem crianças com Necessidades Educativas Especiais.

As crianças do grupo demonstraram ao longo da intervenção em PPS um interesse particular pela procura do conhecimento, mais concretamente a abordagens da área do conhecimento do mundo, dando particular relevância às temáticas relacionadas com a natureza. Relativamente às principais necessidades demonstradas pelas crianças,

podemos destacar das mesmas a autonomia e a dificuldade em compreender e cumprir algumas regras da sala de atividades.

Atendendo à importância em caracterizar psicológica e sociologicamente as crianças do grupo em questão, para uma prática pedagógica sustentada, torna-se crucial uma boa caracterização cognitiva fundamentada e cuidada. De acordo com Shaffer (2005), Piaget afirma que o desenvolvimento cognitivo da criança encontra-se dividido em quatro estádios (cf. Capítulo I), visto que “tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 86). Reforçando as idades contempladas no grupo caracterizado, interessa explorar o estágio pré-operacional, que se divide em dois períodos: o período pré-conceitual (dos 2 aos 4 anos) e o período intuitivo (dos 4 aos 7 anos). Importa mobilizar conhecimentos acerca do período intuitivo apresentados no capítulo precedente, visto que o grupo apresenta uma faixa etária situada entre os 4 e 5 anos. Freud contribuiu, de igual modo, para o estudo do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para a compreensão da mestrandia acerca de características evidenciadas no grupo de crianças da instituição cooperante onde foi realizada a PPS (cf. Capítulo 1).

Importa ressaltar que, em concordância com Shultz e Shultz (2006), no estágio fálico, a criança compreende a importância dos hábitos de higiene e desenvolve a sua capacidade de os executar. O grupo da sala dos 4 anos encontra-se numa fase de descoberta dos hábitos de higiene, sendo que a rotina diária surge como um suporte para essa mesma descoberta. No que precede à reunião de grupo, antes e após a hora de almoço e antes do lanche, as crianças realizam a sua higiene lavando as mãos e realizando as suas necessidades básicas. Através da permanência e frequência destas ações, na rotina diária das

crianças, estas conquistam, paulatinamente, a sua autonomia e adquirem algumas atitudes importantes, no que se refere ao seu arranjo pessoal, como por exemplo, apertar o fecho da calças, colocar a bata de forma correta, entre outras. Em conformidade, ainda, com os mesmos autores, a fase fálica relaciona-se com o descobrimento do corpo, mais precisamente, dos órgãos genitais. O grupo vivencia, visivelmente, a fase fálica, sendo que as crianças comparam, entre si, alguns aspetos do seu corpo. Verifica-se, ainda, que existem duas crianças que manipulam os órgãos genitais, de forma a explorar e conhecer o seu corpo.

De acordo com Chagas (1995), o educador preocupa-se em fomentar um ambiente seguro e esclarecedor para as questões e dúvidas das crianças, bem como para o experimentar, manusear e observar. A valorização destas ações da criança, por parte do/a educador/a, surge como um reforço positivo e permite que a criança continue a explorar o seu corpo, crescendo com bem-estar e de forma harmoniosa consigo mesma. Acredito que os estágios psicosssexuais do desenvolvimento da personalidade, determinados por Freud, são dignas de ser respeitadas pelo/a educador/a, uma vez que surgem como uma forma de as crianças descobrirem e explorarem o mundo que as rodeia, bem como o seu próprio corpo.

As características sociológicas do grupo foram sendo conhecidas através da observação sistemática realizada na prática pedagógica e de reuniões com a orientadora cooperante. A caracterização sociológica de qualquer grupo é transversal a determinados aspetos da vida da criança que, direta ou indiretamente, influenciam o seu desenvolvimento pessoal, social e intelectual. Observou-se que neste grupo é necessário ter em consideração aspetos como: distância entre a residência da criança e o Colégio; habilitações literárias e ocupação profissional dos pais da criança; ocupação dos tempos livres e atividades

extracurriculares realizadas pela criança; tipo de léxico utilizado e a relação estabelecida entre a criança e a sua família.

A distância entre a residência da criança e o colégio pode ter implicações na educação da criança, uma vez que pode afetar a sua pontualidade e assiduidade o que, por sua vez, tem efeitos negativos, nomeadamente, na aquisição das aprendizagens e conhecimentos fomentados na sala de atividades, na qual a criança se insere. Através das reuniões sucedidas com a orientadora cooperante, a díade constatou que a maioria das crianças vive relativamente perto da instituição de ensino sendo que, uma das crianças se desloca a pé para a escola e outra criança desloca-se em transportes públicos. Todavia, algumas destas crianças chegam após a hora de reunião de grupo o que, como se referiu anteriormente, poderá constituir um aspeto menos positivo no sucesso do desenvolvimento das crianças.

No que se refere às habilitações literárias dos pais das crianças, verifica-se que a maioria das mães e dos pais são licenciados e que uma minoria não apresenta habilitações académicas superiores. As habilitações literárias dos pais, a nível superior, favorecem, em larga medida, a eficácia da aprendizagem da criança. Este favorecimento é observado no decorrer da prática pedagógica, uma vez que os pais com habilitações literárias a nível superior, são aqueles que mais se preocupam com o desenvolvimento da criança, colaboram com a equipa educativa e tentam colmatar, cooperativamente com a educadora cooperante, as dificuldades do/ seu/sua educando/a.

Através de reuniões com a Educadora cooperante, verificamos ainda que a maioria das crianças do grupo se insere em atividades extracurriculares integradas nas mais variadas áreas, tais como: futebol, música, ballet, equitação, entre outras. Algumas destas atividades são apoiadas pelo Colégio e realizadas na instituição.

“As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.” (Lei nº49/2005 de 30 de Agosto, artigo 51.º). A instituição cooperante faculta a oportunidade de as crianças frequentarem algumas actividades de enriquecimento curricular como, por exemplo, natação, capoeira, karaté, dança e inglês. De acordo com Eccles e Barber (1999), estas actividades caracterizam-se por ser uma mais-valia para o desenvolvimento holístico da criança, fazendo com que estas adquiram uma maior resiliência emocional e, conseqüentemente, se adaptem melhor a situações de conflito. Portugal (1992), sustentada na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, considera que a participação em diferentes contextos transmite à criança uma flexibilidade social e intelectual. É de salientar que, além de promoverem o desenvolvimento emocional, social e intelectual, as actividades extracurriculares são benéficas para o desenvolvimento motor e cultural e da criança. Portanto, verifica-se que actividades desta natureza configuram uma motivação para a criança frequentar o jardim-de-infância e fomentam a construção de aprendizagens basilares para a aquisição de outras aprendizagens, conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, na educação pré-escolar.

A educação pré-escolar apresenta, como um dos seus objetivos, “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade”. (D.E.B., 1997, p. 16). Bronfenbrenner (1977, citado por Portugal, 1992), afirma que o apoio e a atenção familiar auxiliam a criança a sentir-se mais motivada e satisfeita com o seu percurso no jardim de infância. Este auxílio configura-se como um reforço positivo que faz com que a criança se envolva progressivamente com o jardim-de-infância. As

observações de natureza sistemática que a díade tem realizado e os diálogos estabelecidos com a orientadora cooperante, permitem concluir que a relação que as crianças mantêm com as suas famílias é uma relação positiva, na qual a família apoia a educação das crianças e procura, juntamente com a educadora cooperante, ajudar a criança no seu bom desenvolvimento. Todavia, existem algumas características das famílias que têm repercussões negativas no desenvolvimento das crianças. Os pais de algumas crianças encontram-se divorciados, o que afeta negativamente o bem-estar das mesmas. A condescendência que os pais de algumas crianças têm perante os comportamentos menos positivos das crianças, faz com que as crianças desvalorizem esses comportamentos e os executem com maior frequência.

A leitura do Despacho Conjunto nº 268/97 permitiu-me uma análise mais cuidada e reflexiva acerca dos recursos existentes na sala de atividades. Esta apresenta três janelas grandes, o que faz com que seja preenchida por luz natural. Essas janelas permitem o contacto com o exterior, todavia as crianças não conseguem aceder a esse contacto, visto que as janelas estão posicionadas numa altura superior à das crianças. A sala apresenta aquecimento, proporciona acesso fácil ao exterior e aos vestiários das crianças. Não contempla uma zona de bancada fixa com um ponto de água e esgoto.

No que se refere à logística do espaço, este é dividido em cinco áreas de interesse: área da casa; área dos jogos e construções; área da biblioteca; área da casa e área da garagem. Segundo Zabalza (1996), a organização do espaço educativo deve ser concebida tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças. Deste modo, surgiu a necessidade de criação de mais duas áreas de interesse: um espaço ou área intimista, onde as crianças se pudessem refugiar sempre que

necessitassem de um local mais tranquilo e isolado e uma área das ciências.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. (D.E.B., 1997, p. 37). Deste modo, torna-se importante observar o espaço educativo e os recursos nele contemplados, para que se possa refletir sobre a funcionalidade e a adequação do espaço, visto que este deve responder às necessidades e interesses das crianças.

De acordo com o Despacho Conjunto nº 258/97 de 21 de Agosto, existem três tipos de equipamento a considerar no jardim de infância, sendo eles: mobiliário; material didático, de apoio e de consumo e material de exterior.

Relativamente ao mobiliário, a sala de atividades contempla cadeiras, mesas de trabalho com tampo lavável, armários, estantes, expositores de parede e recipiente do lixo. Jogos de manipulação/coordenação motora, jogos de construção, jogos de encaixe, puzzles, jogos de regras, jogos de classificação lógica, material de contagem e mediação, acessórios para culinária, letras móveis, livros infantis, jogos simbólicos (mobiliário e equipamento da casa das bonecas, vestuário, bonecos, espelho, mesa de cozinha, cama, entre outros), fantoches, veículos e o tapete são os materiais didáticos que se encontram presentes na sala de atividades. No que se refere ao material de apoio, constata-se que a sala apresenta um rádio e CDs de música de diferentes nacionalidades e outras músicas. O material de consumo existente na sala de atividades contempla colas (cola branca, pistola de cola quente, tubos de cola líquida e vários tipos de fita-cola), papéis de diferentes tipos (cartolinas, papel de crepe, papel goma eva e papel de

desenho), plasticina, barro, pincéis, tecidos, lãs, lápis de cera, marcadores, grafite, tesouras e pigmentos de cor. Por último, no espaço exterior à sala de atividades existe uma caixa de areia, estruturas fixas para subir, trepar, suspender, baloiçar e escorregar e triciclos.

Através da observação sistemática, concluiu-se que as crianças não frequentam, como o esperado, a área da biblioteca. Colocado este problema, tentou-se perceber, através de diálogos com as crianças, a razão pela qual estas não frequentam a área da biblioteca. Assim, verificou-se que uma das razões perpassa pelo facto de a maioria das crianças já ter manuseado várias vezes todos os livros existentes. Todavia, após uma análise à área, concluímos que a mesma oferece pouco conforto, uma quantidade reduzida de livros de qualidade e, ainda, pouca diversificação de materiais.

2.4 – CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO ENSINO DO 1.º CEB NA INSTITUIÇÃO

A PPS desenvolvida no contexto do 1.º CEB foi realizada no 3.º ano de escolaridade. O grupo apresentava uma faixa etária compreendida entre os 7 e os 8 anos de idade e era composto por um total de 21 alunos, sendo que 12 pertenciam ao sexo feminino e nove ao sexo masculino. Existem duas crianças diagnosticadas com DAC, administradas com *Ritalina* ao longo de todo o ano lectivo, no entanto não existem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Importa referir que a turma em questão era demarcada por uma heterogeneidade referente ao desenvolvimento cognitivo e integral e ao

nível de aprendizagem de cada criança. Não obstante e, compreendendo que cada criança é um ser individual demarcado pelas suas vivências e factores biológicos (Ponte & Serrazina, 2000) tornou-se fundamental, ao longo da PPS a realização de uma caracterização psicológica e social cuidada.

Toda a intervenção elaborada e planificada pelas professoras estagiárias e pela professora cooperante apresentam como ponto de referência crucial, não só os planos de estudos elaborados para o 3º ano de escolaridade, mas também as características psicológicas dos alunos que constituem a turma. Toda a planificação deve ser estruturada respeitando as individualidades de cada criança.

De acordo com Ponte & Serrazina (2000), Jean Piaget divide o desenvolvimento das crianças em quatro estádios, sendo eles o sensório-motor (dos 0 aos 2 anos), pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e, por último, o das operações formais (a partir dos 11 anos). Cada estádio é definido por diferentes características e formas de pensamento e, a criança deverá atravessar todos os estádios de uma forma regular. Nesta evolução definida por Piaget apenas acontecerá de forma favorável se a criança for devidamente estimulada/motivada pelo adulto.

Tendo em conta a faixa etária representada no grupo caracterizado interessa reflectir acerca do estádio das operações concretas.

É no estádio das operações concretas que se organiza realmente o pensamento, passando a distinguir o real da fantasia. Nesta fase a criança consolida a noção de conservação e adquire, também, a capacidade de elaborar operações. É nesta fase que a criança adquire conceitos como os de peso, tempo, volume e classificação. O pensamento é, desta forma, mais estruturado permitindo ao aluno concentrar-se durante mais tempo numa atividade que o motive.

Nesta altura, o pensamento da criança é descritivo e intuitivo, partindo sempre do particular e conhecido para o geral. Começa a dar valor aos grupos de pares, sendo que nesta fase já conhece e cumpre intuitivamente as regras e normas de comportamento social.

Penso que será importante reflectir acerca da capacidade que a criança adquire de se colocar no lugar do outro. Esta capacidade adquirida permite á criança compreender o conceito de justiça, aceitando e desenvolvendo uma atitude reflexiva e responsável enquanto cidadã. (La Taille, 1992).

As crianças da turma propõem-se a desenvolver debates, frequentemente, acerca de problemas existentes na turma, onde demonstram um sentido de justiça desenvolvido. Nesses momentos, ponderam acerca não só dos problemas e do papel de cada interveniente nos mesmos mas, igualmente, da sua resolução.

Também Sigmund Freud contribuiu para o estudo do desenvolvimento da criança. Dividiu o desenvolvimento em cinco estádios psicosexuais: oral (desde o nascimento até ao 1 ano de idade); anal (dos 1 aos 3 anos de idade); fálico (dos 4 aos 5 anos de idade); latência (dos 5 anos de idade até à puberdade) e genital (da adolescência à idade adulta). Tendo em conta a faixa etária do grupo, torna-se fundamental explicar o estágio de latência.

Após a superação dos complexos de Édipo e Eletra (no estágio fálico) a relação afetiva das crianças com os pais sofre alterações, sendo que as crianças na fase de latência se focam mais na relação em grupos de pares e com outras crianças.

Durante o período de latência, existe uma estagnação dos estímulos sexuais, como tal surgem outros sentimentos como a repulsa, a vergonha ou a moralidade. Os estímulos sexuais diminuem após a compreensão das diferenças biológicas, como tal as crianças centram-se

em atividades e aprendizagens sociais e intelectuais. Nesta fase surgem novos ídolos para as crianças, que geralmente são os adultos que admiram intelectualmente ou na relação com os outros. Caracteriza-se, assim, por ser uma fase intermédia entre a fase fálica, em que há uma descoberta e a fase genital, onde surge novamente o instinto sexual e existe a resolução dos conflitos anteriores (Schaefer, 2006).

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget paralelamente à teoria psicanalítica de Sigmund Freud revela-se um instrumento fundamental de estudo para o professor de 1.º CEB, na medida em que permite compreender não só as diferentes fases acima referidas como todo o desenvolvimento e de que forma deverá ser estimulado e acompanhado.

A observação sistemática realizada ao longo da prática pedagógica, conjuntamente com as reuniões semanais com a professora cooperante permitiu a compreensão e conhecimento da realidade sociológica do grupo.

O meio envolvente influencia direta ou indirectamente o desenvolvimento holístico das crianças do grupo e, como tal, deverá ser um fator crucial a ter em conta pelo professor. É necessário ter em atenção aspectos como: o local de residência dos alunos, as atividades extra curriculares, a ocupação profissional dos pais, assim como a constituição do agregado familiar da criança.

A distância entre a residência das crianças e a instituição de ensino tem fortes implicações no desenvolvimento e adaptabilidade da criança ao meio escolar em que se insere e ao desenvolvimento da mesma, uma vez que interfere em factores como a pontualidade e a assiduidade do aluno. Na turma de 3º ano da instituição cooperante, todas as crianças vivem relativamente perto do Colégio, sendo que algumas se deslocam a pé todas as manhãs.

A assiduidade é um fator de avaliação que preocupa a equipa educativa responsável pela turma, uma vez que algumas crianças atrasam a sua entrada na sala de aula, regularmente, chegando mesmo a atingir meia hora de atraso.

No que se refere às habilitações literárias do agregado familiar dos alunos, constata-se que a maioria é licenciada.

Tal como indica o Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1990), o professor surge na vida das mesmas como um potenciador ao desenvolvimento holístico das mesmas, habilitando-as a evoluir de forma autónoma física e cognitivamente, na medida das suas potencialidades. No entanto, o meio familiar surge como um potenciador primário dessa mesma evolução, na medida em que surge primeiro e, posteriormente, acompanha o trabalho efectuado em sala de aula. Deste modo, o apoio dado no seio familiar é condição sine qua non para o desenvolvimento dos alunos.

No seguimento da informação apresentada anteriormente, considero importante referir que, apesar de as famílias na sua maioria terem habilitações académicas que permitam um apoio sistematizado e constante às suas crianças, o mesmo não acontece. Chegando mesmo a verificar-se casos em que os pais não conhecem os trabalhos enviados pelas professoras para realização em casa, seja ao fim de semana ou no período de férias.

Através da observação sistemática e reuniões com a Professora orientadora cooperante concluiu-se que na sua maioria, os alunos da turma frequentam atividades extra curriculares, seja as disponibilizadas pelo colégio ou noutros locais. Em média, cada criança tem cerca de duas atividades extracurriculares, sendo que as mais frequentadas são de foro desportivo, das quais podemos destacar: natação, ginástica artística, futebol, andebol e dança. Não obstante existem crianças que

frequentam atividades culturais, estando uma no conservatório de música do Porto, no ensino inicial.

Considera-se, deste modo, importante refletir acerca do impacto das mesmas no desenvolvimento holístico das crianças. A frequência de atividades extracurriculares é, ainda hoje, uma temática que levanta diversas opiniões e questões entre a comunidade educativa que reflete sistematicamente acerca dos benefícios das mesmas no desenvolvimento das suas crianças.

Eccles & Barbe (1999) defendem que a inclusão de crianças em atividades diversificadas melhora significativamente a autoestima, as relações sociais, que poderão existir dentro ou fora do contexto educativo, a redução de comportamentos de risco e depressivos, chegando em determinados casos a verificar-se redução das queixas físicas.

As crianças que frequentam atividades extracurriculares apresentam um maior envolvimento na escola, contribuindo desta forma para o aumento da motivação e dedicação escolar e, conseqüentemente, para o incremento de resultados escolares mais favoráveis. (Marques, 1993).

Não obstante, julga-se importante que exista um equilíbrio no número de horas de atividades em que a criança está inserida, uma vez que é imprescindível existir, também, tempo livre que a criança poderá explorar da forma que lhe for mais favorável.

Na turma em questão, verifica-se a existência de uma criança diagnosticada com Défice de Atenção e Concentração (DAC) que frequenta um número excessivo de atividades, chegando mesmo a terminá-las em determinados dias da semana após as dez horas da noite. Em reuniões com as psicólogas responsáveis pela criança em questão e conjuntamente com a equipa educativa a mestrandia reflectiu frequentemente acerca do benefício das Atividades de Enriquecimento

Curricular (AEC) no caso particular da aluna referida. Considera-se importante referir que a frequência em determinadas AEC potencia o desenvolvimento da criança desde que a mesma não careça do tempo necessário para o descanso e realização de atividades do foro escolar.

Na turma existem várias crianças com os pais divorciados e com guarda partilhada das crianças, averiguou-se que tal facto tem consequências, em alguns casos, negativas no quotidiano das crianças que se demonstram inseguras relativamente à sua situação familiar.

Denote-se a importância de realizar ainda uma caracterização e reflexão acerca do meio em que as atividades escolares são realizadas e dos recursos existentes em sala de aula que poderão proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem diferenciada e significativa.

A sala do 3.º ano de escolaridade situa-se numa área pré-fabricada onde se encontram distribuídas as 4 salas do 1º CEB correspondentes a cada ano de escolaridade, a sala do CATL, uma sala de música, a biblioteca do colégio, a sala dos professores e a sala dos 5 anos do JI.

De referir, ainda, o recreio onde as crianças brincam nos tempos livres, munido de duas mesas de matraquilhos e de duas casas de banho, diferenciadoras de género.

A sala dispõe de 4 amplas janelas com cortinas que ocupam a totalidade do comprimento de uma das paredes. Estas conferem luz natural ao ambiente educativo, tornando-se dispensável a luz artificial e facilitando as atividades implementadas em sala de aula. Em contrapartida, a luz natural torna-se um fator que dificulta a utilização do projector existente na sala uma vez que as cortinas não são suficientes para impedir a entrada de luz na sala.

Existem, na sala de aula 17 carteiras duplas, 23 cadeiras, a carteira da docente assim como a sua cadeira, dois armários, um armário expositor, um quadro de cortiça, um projector, 21 cabides onde as crianças

colocam a sacola do colégio onde levam apenas o caderno diário e o diário semanal, diariamente e um expositor intitulado de *O nosso Material* munido de lápis de carvão, lápis de cor, canetas azuis e vermelhas, borrachas, afixadores, compassos, tesouras e colas. Este expositor é o local onde se encontra disposto o material de recurso, a que as crianças têm a possibilidade de aceder assim que necessitarem de repor o seu.

Nos armários estão guardadas pela docente as fichas dos alunos, assim como as capas dos seus processos e o livro de fichas de férias, havendo, por vezes, material para trabalhos manuais. As carteiras encontram-se dispostas em U viradas para o quadro, sendo que no meio estão mais três com cinco das crianças da turma. A disposição das crianças na sala de aula respeita as características individuais de cada uma uma vez que foi pensada e estruturada pela professora docente e reestruturada com o apoio das professoras estagiárias por forma a respeitar a individualidade de cada criança. Existem duas crianças que a pedido da equipa de psicólogos que se reuniram com as professoras se encontram nas carteiras centrais. Importa referir, ainda, outra criança que se encontra de costas para as janelas uma vez que através da observação sistemática a mestranda verificou que o aluno tem dificuldade em concentrar-se quando confrontado com o meio exterior. Por fim, existe ainda na sala de aula um quadro de regras e outro dos factores de avaliação que serve como suporte para a autoavaliação diária efetuada pelas crianças.

Após a realização da PPS a mestranda constatou que existem similitudes e contrastes entre as duas valências que necessitam de ser avaliados e sobre os quais terá de refletir para uma boa prática pedagógica em ambos os contextos. Como tal, o próximo capítulo terá

como principal objectivo a explanação e reflexão as similitudes e contrastes verificados durante o período de intervenção em PPS.

2.5 – SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Constatou-se, ao longo da PPS, através das observações sistemáticas, as reuniões com as professoras e educadoras cooperante e através da análise ao quadro teórico e legal mobilizado no percurso formativo que as competências referidas e consideradas nos documentos legais instituídos para a EPE são igualmente referenciadas nos referentes ao 1º CEB. Como tal, as competências referenciadas nas OCEP encontram-se mais tarde referidas nos Programas específicos do 1º Ciclo. Deste modo, importa que o professor de 1º. CEB e o educador de infância se consciencializem acerca das potencialidades de cada valência, assim como as similitudes entre ambas por forma a potenciar as aprendizagens e experiências significativas proporcionadas a cada criança.

A constatação acima referida demonstra um especial cuidado e preocupação na sequencialidade e evolução do processo educativo das crianças que deve ser um processo contínuo e não díspar e estanque.

As planificações deverão ser redigidas e delineadas com vista no interesse da criança e nos objetivos a ser trabalhados pois, tal como refere Hargreaves (1998) cabe ao professor(a)/educador(a) encontrar métodos e estratégias de ensino aprendizagem que se centrem nas motivações das crianças e que abordem os conteúdos/temas que considere necessários. Para este processo ser efetuado da melhor forma, o professor(a)/educador(a) deverá adaptar as suas estratégias

reorganizando as “estruturas de utensílios ou abordagens” (Hargreaves, 1998).

Ambos os contextos são caracterizados pela monodocência, no entanto podemos destacar a relação adulto-criança como um fator de distanciamento entre os dois. Ao longo da PPS pudemos verificar que a relação da educadora e professora titulares com as crianças da sua responsabilidade pedagógica é uma relação afectiva bastante rica, onde as crianças se sentem envolvidas num ambiente afectivo pedagogicamente rico que promove o desenvolvimento holístico da mesma. Sendo essa a atitude promovida pela educadora cooperante a todas as pessoas que colaboram com ela na sala de atividades, desde as formandas às assistentes operacionais.

Considero que os afetos fazem parte e devem ser tidos em conta ao longo do desenvolvimento da criança. Deste modo devemos sempre enquanto profissionais de educação manter um equilíbrio favorável para o ambiente educativo, não descorando nunca da relação afectiva que deverá existir entre o adulto responsável e a criança.

Tal como fora referido anteriormente, o professor de 1.º CEB e o educador de infância têm um objectivo primordial que é comum a ambos os contextos, uma vez que ambos auxiliam o crescimento harmonioso da criança, proporcionando oportunidades iguais independentemente do meio em que se encontram inseridos. Como tal, não é possível referir que as pedagogias introduzidas e utilizadas no 1.º CEB possam ser díspares das referenciadas na EPE. (Serra, 2004)

Em suma, tal como refere Rosales (1992) é circunstancial o professor/educador ir para além do estímulo intelectual, valorizando sempre a vertente emocional e atitudinal. Segundo estudos efetuados, o docente deverá ter uma atuação moral que permita reflectir sobre si próprio das relações interpessoais e sobre as estratégias adotadas.

Ao longo da intervenção em PPS a mestranda aprimorou as suas práticas, com base nas metodologias estudadas. Deste modo, pretende-se demonstrar, no próximo ponto, quais as metodologias de investigação utilizadas e de que forma as mesmas contribuíram para a prática educativa em ambos os contextos.

2.6 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO MOBILIZADA

O professor de 1.º CEB e o educador de infância aprimoram as suas intervenções pedagógicas e a qualidade do ensino se defenderem “uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos (...) pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa” (Ribeiro, 2012, p.1). Torna-se, tal como referido, importante no profissional de educação criar hábitos de investigação e reflexão cuidada que lhe permita problematizar teorias e práticas pedagógicas que se sustentem numa estratégia de observação e reflexão constantes acompanhadas da acção.

Paralelamente à articulação de características assentes na teoria construtivista, ambas as equipas educativas organizam o seu trabalho de acordo com a metodologia de trabalho de projeto.

Ao longo do processo educativo, tornou-se possível analisar os interesses evidenciados pelas crianças e elaborar projectos que fossem de encontro aos mesmos.

A metodologia em questão caracteriza-se por centrar a criança na acção educativa, promovendo o sentido indagador e a autonomia da mesma, colocando-a no papel de investigadora, transmitindo-lhe total capacidade de gestão no processo de ensino-aprendizagem. A criança

aprimora o sentido crítico, reflexivo e questionador, planificando as atividades que pretende desenvolver ao longo do projeto e avaliando os resultados no final. (Vasconcelos, 1998).

De acordo com a autora referida anteriormente, a metodologia de trabalho de projeto pressupõe a implementação de quatro etapas: definição do problema, planificação, execução e avaliação. A definição do problema consiste no levantamento de questões que poderão ser indagadas em pequeno ou grande grupo acerca do problema a investigar. A planificação é realizada conjuntamente com o/a professor(a)/educador(a) e baseia-se na decisão acerca dos métodos, estratégias e tempos a ser utilizados na investigação do problema. A execução caracteriza-se por ser a experiência direta de investigação pelas crianças. Por último, emerge a avaliação, onde as crianças transmitem os conhecimentos adquiridos, o que gostaram mais/menos, o que gostariam de alterar e o que gostariam de aprender em novos projectos (idem).

A família e a comunidade educativa surgem na metodologia de investigação de projeto como um fator fundamental ao seu desenvolvimento uma vez que valoriza a individualidade de cada criança, indo de encontro aos seus interesses e individualidades.

Posteriormente ao processo de observação, planificação e avaliação emerge a acção pedagógica naquela que é caracterizada como sendo a metodologia de Investigação-Ação. Agir no meio educativo implica que o educador adapte as suas intenções e acções educativas às propostas dadas pelas crianças para que consiga tirar o máximo proveito educativo das situações imprevistas (ME/ DEB, 1997). Neste seguimento, a mestranda partilhou uma conduta educativa com características igualmente inerentes à metodologia de Investigação-

Ação, tornando-se, desta forma fundamental elencar conhecimentos existentes acerca da mesma.

“A investigaçãoação constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo” (Kemmis & McTaggart, 1988). Desta forma, a metodologia apresentada permite ao educador de infância e professor a resolução de problemas que são reais e surgem na sala de aula/atividades de forma genuína e espontânea, dando a possibilidade ao docente de criar momentos de aprendizagem e intervenções pedagógicas mais significativa para todas as crianças.

A metodologia Investigação-ação é, deste modo, uma metodologia que pretende aumentar o nível de conhecimento do investigador relativamente a um problema ou questão colocada, consciencializando o docente dos problemas apresentados e da realidade existente no seu grupo. A presente metodologia apresenta cinco fases: a observação, a planificação, a acção, a avaliação e a reflexão. As fases apresentadas permitem que o processo de aprendizagem torne a metodologia de investigação-ação num processo não estanque (Coutinho et al, 2009). A primeira etapa – a observação – permite ao docente uma consciencialização acerca da realidade existente no seu grupo. É uma fase crucial, uma vez que dará as informações necessárias, numa primeira instância, para que o educador/professor passe para a segunda

fase de forma adequada, respeitando a individualidade de cada criança. (Estrela, 1994).

A planificação é a previsão da estratégia a adequar, tendo em conta a intencionalidade educativa (Diogo, 2010). No âmbito, ainda, da planificação da acção importa referir a importância da realização de uma pedagogia diferenciada que se encontra intrinsecamente dependente de uma realização consciente da observação e posteriormente da avaliação. É necessário que o docente conheça as características de cada criança pela qual detém a responsabilidade pedagógica como forma de lhe proporcionar momentos de aprendizagem significativas que respeitem a sua individualidade (cf. Capítulo 1).

A fase da reflexão é uma fase transversal a todas as acima referidas uma vez que para que o docente possa ser um investigador dentro da sua própria sala e no seio do seu grupo, é necessário que reflita na e para a acção como forma de melhorar as suas práticas, reconstruindo-as sempre que necessário (Perrenoud, 2000).

Importa, ainda, referir a avaliação que no processo de aprendizagem necessita de ser constante e sistemática. Para avaliação das suas práticas a mestranda realizou grelhas de avaliação de verificação de conteúdos no 1.º CEB, sendo que na EPE procurou ouvir a vontade, os interesses e opiniões das crianças relativamente as práticas exercidas.

Concludentemente, com o capítulo em questão a mestranda pretende evidenciar de que forma desenvolveu as práticas pedagógicas e qual o impacto que ambas tiveram no seu desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Os momentos de balanço reflexivo acerca da acção e do percurso profissional constituem uma oportunidade para que os docentes reconstruam a sua prática pedagógica, promovendo deste modo práticas sustentadas e fundamentadas cujo objectivo é o êxito das mesmas.

Com efeito, a elaboração deste capítulo constitui uma descrição e análise de algumas atividades desenvolvidas nos dois contextos abrangidos pelo mestrado realizado. Pretende-se que a análise efetuada estabeleça uma relação simbiótica com os normativos teóricos e legais abordados no capítulo I. Este capítulo encontrar-se-á organizado da seguinte forma: o primeiro ponto contemplará a análise e descrição das intervenções pedagógicas desenvolvidas ao nível da EPE, sendo que o segundo será destinado ao 1.º CEB.

3.1 – A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Os momentos de observação tornam-se um instrumento de trabalho de extrema importância na interação pedagógica, uma vez que permitem ao educador conhecer não só as características individuais inerentes a cada criança, assim como os interesses e normas comportamentais do grupo em questão. É um passo que não pode ser

descurado na execução de uma prática fundamentada e consciente, com o objectivo focado no interesse e desenvolvimento holístico da criança. (cf. Capítulo 1). O educador tem o dever de “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais (...)” (ME/DEB, 1997, p. 15).

Através dos momentos de observação sistemática, assim como da análise do PCG, do PAA e de reuniões frequentes com a educadora titular da sala verificamos um interesse demonstrado pelas crianças acerca da área do saber do conhecimento do mundo, em geral, com a temática relativa à natureza mais concretamente. Sendo que no plano anual existiam, doravante, atividades relacionadas com o tema indicado e o PCG estabelecia uma relação direta com a temática da natureza. Por conseguinte, considerou-se fundamental prosseguir e enriquecer o projeto iniciado pela educadora, tendo em conta os interesses demonstrados pelas crianças ao longo da implementação do mesmo (cf. Capítulo 2). Assim, tal como mencionado anteriormente, no decorrer da PPS foi visível e frequente o fascínio das crianças pela exploração da natureza: árvores, flores, ciclo da água, animais, texturas naturais, o corpo humano, entre outros. Importa referir que em todas as atividades desenvolvidas pela a equipa educativa, ainda que não tivessem como foco central a área do saber do conhecimento do mundo, as crianças procuravam e criavam relações com o mesmo. Neste sentido, tornou-se imperioso a realização de atividades mais direcionadas por forma a esclarecer e alimentar as curiosidades das crianças.

Ao longo do capítulo a mestranda fará abordagem a algumas das atividades que se revelaram mais significativas no percurso formativo. É de frisar que, as atividades realizadas foram planeadas de forma a que existisse continuidade entre as mesmas, estando assentes na metodologia de trabalho de projeto (cf. Capítulo 3) e mobilizando,

igualmente, aspectos inerentes aos modelos curriculares *High-Scope* e MEM.

Do trabalho de projeto desenvolvido pelas/para as crianças do grupo podemos destacar três fases cruciais: a visita ao pavilhão da água, atividades experimentais com água e uma atividade experimentar onde a água, o sol e a energia são o tema principal.

No primeiro momento de PSS o grupo encontrava-se a refletir acerca da possibilidade de construir pequenas plantações individuais. A discussão realizou-se em grande grupo e apenas com pequenas diretrizes da educadora que elaborava questões orientadoras como “E de que forma poderíamos fazer essas plantações?”, “Já alguma vez fizeram?”, “Que materiais precisamos?” e “Que planta podemos utilizar?”. Uma criança do grupo indicou que era costume fazer plantações com a sua família, nomeadamente de ervas aromáticas como a salsa ou a cidreira e que quando o fez necessitou de fracos, a planta, terra, água e sol. Desta forma, surgiu a possibilidade de reutilizar alguns frascos de vidro que uma criança tinha levado para a sala, assim como de utilizar feijões para realizar a experiência da sementeira. No final da experiência reunimos novamente em grupo para que as crianças pudessem expor as suas dúvidas assim como sentimentos e emoções relativamente à atividade efetuada. No interesse pelas atividades acima referidas precedeu-se à exploração da obra “João e o Pé de Feijão”.

Valorizando o interesse que todas as crianças demonstraram nestas atividades, as educadoras estagiárias em coadjuvação com a educadora titular do grupo prepararam uma visita orientada ao pavilhão da água, situado no parque da cidade em Matosinhos como forma dar resposta aos interesses evidenciados pelas crianças, fazendo com que as mesmas pudessem encontrar respostas às suas questões e encontrar novas. A educação orientada para um pensamento científico pelas crianças

aparece nesta PPS como uma preocupação fulcral pois, tal como indica na Declaração final da Conferência Mundial sobre “Ciência para o século XXI: um novo compromisso” (1999) considera-se que

“...que o acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce, faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a educação científica é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados.” (In UNESCO Brasil, 2003, p.29)

Deste modo, a visita ao pavilhão da água surge como a atividade inaugural da linha previamente organizada de atividades planeadas para o grupo de crianças da instituição cooperante. As visitas de estudo demonstraram ser uma ferramenta de grande potencial pedagógico uma vez que permite à criança manter contacto com o meio envolvente, potenciando aprendizagens através das vivências que vão para além da sala de atividades (ME/DEB, 1997). As visitas proporcionam, deste modo, às crianças, momentos de aprendizagem ativa pelas crianças, valorizando as experiências e reforçando-as uma vez que as saídas do contexto escolar são estimulantes e motivadoras à procura de conhecimento (Dillon, 2006). Com a visita ao pavilhão da água, as crianças conseguiram compreender como os barcos passam nas barragens, o processo de formação de um tornado, observar e experimentar instrumentos musicais com recurso à água, entre outras aprendizagens.

Após a visita e já na sala de atividades a equipa educativa realizou uma conversa com as crianças acerca das suas expectativas em contraste com a experiência proporcionada pela saída. Verificamos que a visita se tornou um momento importante na sua formação/aprendizagem uma vez que foi evidente o entusiasmo de todas as crianças, que

solicitavam de forma constante a equipa educativa a voltar ao pavilhão da água ou afirmavam que tinham vontade de lá voltar com os pais. Ainda no momento de partilha em grande grupo, que se caracteriza por ser um momento fundamental do processo de aprendizagem ativa uma vez que é através do diálogo que o adulto compreende os receios, expectativas, dúvidas e emoções da criança e de que forma podem ser trabalhadas. O diálogo em grande grupo é um processo de avaliação da EPE imprescindível à prática pedagógica (Hohmann & Weikart, 2009). Durante o diálogo as crianças colocaram questões como “Podemos fazer mais experiências com água?”. Tendo em vista responder aos interesses evidenciados pelas crianças, a equipa educativa planeou um segundo momento do projeto indicado que consistiria na realização de atividades experimentais com água. O par pedagógico organizou um conjunto de atividades experimentais centradas nos seguintes fenómenos científicos: filtração e decantação; dissolução e filtração. As atividades experimentais realizaram-se na semana seguinte à visita.

A escolha dos materiais e a organização do espaço são duas variantes que condicionam o momento de ensino e de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009, p.52). Deste modo, tornou-se imperioso a organização da atividade numa feira de ciências onde existiam três mesas com uma atividade cada. As crianças encontravam-se divididas em três pequenos grupos uma vez que esta organização permitiria a todas as crianças explorar e retirar mais partido da situação. Cada mesa e atividade experimental estavam a encargo de um adulto da equipa docente: a mestranda, o par pedagógico e a educadora titular.

A organização acima referida carecia de um carácter rotativo, permitindo que todas as crianças explorassem todas as atividades. A permuta entre as crianças e as atividades experimentais permitia que todas as crianças se relacionassem com todos os adultos responsáveis

pela atividade, potenciando conclusões efetuadas uma vez que as crianças estabeleciam interações com o adulto mas também com as crianças do seu grupo, trocando ideias entre si. Através das interações desenvolvidas, a mestranda compreendeu os interesses e competências intelectuais das crianças com vista a atuar no ZDP de cada uma.

As atividades em questão permitiram ao grupo aprimorar e estimular o gosto pela área do conhecimento do mundo não obstante também fomentaram outros conhecimentos relativos a outras áreas do saber. Ao longo de toda a atividade foi notória a preocupação das crianças com os restantes colegas de grupo tentando sempre que a atividade fosse justa e proporcionasse a todos as mesmas oportunidades. Importa ressaltar a importância que a educação cívica assim como a importância dos comportamentos que promovem a cidadania ativa e responsável em cada criança.

Importa referir que a atividade foi planeada de forma a incluir os conhecimentos prévios das crianças, deste modo foram utilizados materiais familiares, como plástico, tecido, rolhas, entre outros. A familiaridade com os materiais permitiu às crianças ter uma opinião prévia que contrastaram, no final, com os resultados apresentados através da folha de registo apresentada pelo par pedagógico.

Neste sentido e tal como fora referido anteriormente a mestranda desenvolveu a capacidade de articular as diferentes áreas do saber tendo em vista que nenhuma delas deve ser isolada, devendo sempre ser bem planeada a intencionalidade da interação pedagógica, com vista as várias áreas e domínios do saber, de forma interdisciplinar (ME/DEB, 1997).

Após a realização da feira de ciências, a díade conjuntamente com a educadora promoveram um momento de discussão e partilha de conhecimentos em grande grupo, onde foram feitas perguntas

orientadoras, entre outras, “Gostaram da feira?”, “Qual foi a experiência que gostaram mais?”, “Dos materiais que vos mostramos, qual era o melhor filtro? Porquê?”, “E qual flutuava?”. A discussão permite à equipa pedagógica avaliar se a intencionalidade pedagógica foi cumprida, quais as aprendizagens observadas nas crianças, e ainda, outras informações relevantes como por exemplo a oralidade com que expressam as suas opiniões. A avaliação das atividades experimentais assim como a educação em ciências constitui um meio privilegiado para desenvolver a expressão oral da criança, assim como tal como fora indicado anteriormente a educação cívica (Pires, 2002). Por conseguinte, avaliação constitui uma das fases da metodologia do trabalho de projeto (cf. Capítulo 1). Ao longo da realização das atividades acima descritas foi visível o interesse das crianças pelas atividades relacionadas com a água, as mesmas procuravam frequentemente esclarecer as suas dúvidas e questionar o adulto quando não conseguiam fazê-lo sem orientação. Neste sentido, a equipa pedagógica decidiu acolher uma proposta efetuada por um docente da instituição de formação da mestranda em coadjuvação com a professora supervisora. A proposta efetuada tinha por base a realização de atividades que permitissem a criança compreender questões não só relacionadas com a água mas também com a energia. Pretendia-se que as crianças explorassem a ligação entre a água e a energia e compreendessem que as mesmas se encontram maioritariamente ligadas. Como tal, o docente disponibilizou à tríade pedagógica um forno solar de salinização que propôs a sua utilização como abordagem à temática pretendida. Contudo, em reunião posterior, e tendo em consideração um projeto de reutilização de materiais de desperdício que estava a ser implementado na sala de atividades a tríade compreendeu que a construção do forno pelas crianças, com recurso a materiais de

desperdício como plásticos, garrações, entre outros, seria mais significativa para as suas aprendizagens. Como forma de introduzir a atividade acima referida, a tríade planificou dois dias que seriam inteiramente dedicados à exploração do tema, sendo que a construção do forno e posterior exploração do mesmo estaria confinada ao último dia.

Assim, para o primeiro dia, a díade pedagógica planificou, com o apoio da educadora cooperante iniciar o dia com uma conversa com as crianças para analisar os conhecimentos prévios, seguida da leitura e análise da obra *Menina Gotinha de Água* de Papiniano Carlos. O diálogo posterior permitiu que as crianças referissem os seus interesses e as suas dúvidas e abordassem temas como os diferentes tipos de energias renováveis e não renováveis. O diálogo foi orientado para que as crianças referissem os seus conhecimentos acerca do ciclo da água. A obra foi introduzida em formato digital, com recurso a um vídeo, com a vista a simplificar a compreensão de um processo complexo como o ciclo da água. Após a visualização do vídeo e posterior conversa com as crianças, a mestranda concluiu que tornar-se-ia mais vantajosa a exploração do tema com materiais diversificados uma vez que além de facilitar a compreensão por parte das crianças respeitaria a necessidade de exploração através de situações concretas referida no capítulo anterior e que o educador necessita de ter em consideração.

O segundo dia destinou-se à criação do forno solar de salinização. Deste modo e para que as aprendizagens fossem significativas, a tríade iniciou o dia com um diálogo que teria como objetivo recapitular algumas das informações debatidas no dia anterior e apresentar as propostas para o dia em questão. Tendo em conta que se tratava de um grupo com um número avultado de crianças e pretendendo dar oportunidades iguais a todas as crianças, a díade decidiu dividir

novamente o grupo em três pequenos grupos, sendo que cada um faria um forno com base na exploração efetuada anteriormente do forno disponibilizado pelo docente da instituição de formação. Cada grupo era detentor de uma identidade, sendo que existia o grupo do sol, o grupo da chuva e o grupo do vento. Consideramos que a atribuição da identidade funcionou, naquele grupo, como um incentivo uma vez que cada criança se sentiu elemento de pertença a um grupo, com igual responsabilidade que as restantes crianças em suportar o projeto até ao ponto pretendido. Deste modo, distribuíram tarefas de forma a organizar o trabalho responsabilizando cada criança por uma etapa diferente. A construção do forno solar apesar de carecer da orientação do adulto revelou ser um bom exercício para o trabalho em grupo e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, enquanto competências sociais, compreendendo os direitos e deveres inerentes a cada situação.

A organização das crianças por pequenos grupos permitiu à tríade uma melhor e mais vantajosa exploração da atividade. À medida que observavam o forno solar disponibilizado pelo docente, que estava disponível para todos os grupos observarem, debatiam a melhor forma de replicá-lo com os materiais existentes na mesa: Fita-cola isoladora, um garrafão, um tubo de plástico cortado a meio na horizontal, cuvetes de alumínio, água, sal e uma placa de plástico. O apoio do adulto tornou-se fundamental nesta fase. Após a construção do forno os grupos decidiram que a sala não teria energia solar suficiente para o pretendido e, por esse motivo, cada grupo levou o seu forno para um local no exterior com bastante luz solar. Após o almoço as crianças, acompanhadas da mestrandia, o par pedagógico e a educadora cooperante dirigiram-se ao local onde tinham deixado os fornos para verificar se a água teria evaporado e o que teria acontecido ao sal. As

crianças conseguiram observar que parte da água existente na cuvette de alumínio se tinha instalado na parte superior do forno, mais concretamente na placa de plástico em forma de pequenas gotas e que existiam, ainda, algumas partículas no tubo de plástico que colocaram no fundo do forno com o objectivo de deixar a água escorrer. Ao verificarem que o sal se encontrava alojado no fundo do recipiente de alumínio no estado sólido as crianças solicitaram a tríade no sentido de provar a água que havia evaporado, chegando à conclusão que a mesma já não se encontrava salgada. Rapidamente associaram o processo de evaporação da água à história da *Menina gotinha de água* e consequentemente ao ciclo da água, demonstrando que compreenderam o processo de evaporação. Importa referir que os resultados obtidos nos fornos construídos pelas crianças não foram tão visíveis quanto o obtido no forno previamente construído. No entanto, a construção dos mesmos tornou-se uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem não só pelo envolvimento das crianças no processo de pesquisa como pelo carácter prático e concreto que permitiu às crianças construir um conhecimento associado um conceito simples como o da evaporação.

Numa fase final da abordagem, tornava-se imprescindível o registo das crianças sobre momentos que melhor compreenderam ou foram mais significativos para elas. Deste modo, cada grupo efetuou um registo orientado colaborativamente pelas crianças dos grupos respectivos, sobre os aspetos que consideraram mais relevantes. O registo surge na EPE não só como uma forma de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, mas também como uma forma de sistematizar internamente aquilo que aprendeu e considerou significativo (Hohmann & Weikart, 2009).

Uma discussão final em grande grupo com a orientação da tríade pedagógica permitiu que a mesma avaliasse o projeto, deixando claro o

envolvimento das crianças em todas as fases do mesmo assim como o as aprendizagens demonstradas que evidenciaram o desenvolvimento holístico de todas as crianças do grupo. Deste modo, a mestranda pretende evidenciar a importância que um projeto deste nível tem na EPE uma vez que foram visíveis as aprendizagens das crianças ao longo de todas as fases do projeto que foi planejado e organizado especificamente para este grupo. O envolvimento e entusiasmo das crianças no desenrolar do projeto permitiu á mestranda compreender a importância de proporcionar ás crianças momentos de aprendizagem significativas para que estas procurem o conhecimento e se envolvam no processo de pesquisa, para que possam promover o crescimento do projeto além daquilo que a educadora teria planejado, desafiando-a e desafiando todas as crianças a aprender mais do que aquilo que estaria planejado inicialmente.

A família surge na EPE como um pilar de extrema importância (ME/DEB, 1997) e, conscientes da importância do envolvimento da família a mestranda conjuntamente com a educadora cooperante e o par pedagógico, decidiram expor os fornos realizados pelas crianças para que as mesmas tivessem a oportunidade de explicar e experimentar com a família a fase final do projeto. Cabe ao educador de infância criar momentos motivadores e de aprendizagem significativa, planejando as suas intervenções de forma adequada (Cavalcanti, 1995). As atividades experimentais, assim como a educação científica constituem uma forma motivadora e estimulante de promover o desenvolvimento holístico da criança, integrando-a no processo de formação e construção do conhecimento, tal como se pretendeu (cf. Capítulo 1). A educação científica constitui uma importante preocupação na educação pois, segundo Horn (1999) é, em conjunto com as restantes áreas do saber, altamente estimulante quando são utilizadas estratégias adequadas para

cada faixa etária, sendo, acima de tudo, relevante para despertar a responsabilidade cívica e ambiental em cada criança, que passa a compreender de forma autónoma as transformações do meio e a agir de forma consciente e responsável em seu benefício, dos outros e do meio natural.

O projeto analisado permitiu à equipa pedagógica mobilizar as diferentes áreas do saber e outras temáticas promovendo atividades multidisciplinares envolvendo, principalmente, as expressões dramática e plástica e a educação literária. Através das necessidades emergentes da implementação do projeto e da observação sistemática efetuada pela mestranda, verificou-se que a biblioteca existente na sala não era muito solicitada pelas crianças, ainda que as mesmas demonstrassem muito interesse pelas histórias contadas. Concluiu-se, então que, a falta de procura se devia ao facto de os recursos existentes serem escassos e estarem demasiados explorados pelas crianças, assim como a falta de conforto que o espaço apresentava. Neste sentido, e compreendendo a importância de espaços confortáveis e estimulantes (Hohmann & Weikart, 2009) a tríade procurou estimular as crianças para a criação de novos pufes que embelezassem e proporcionassem mais conforto aos crianças quando procuravam o espaço. A díade pedagógica questionou, ainda, as crianças acerca da construção de um livro criado exclusivamente pelo grupo. Todas as crianças demonstraram entusiasmo na criação dos novos recursos para a biblioteca, procurando que o livro fosse baseado na obra abordada *A maior flor do mundo* de José Saramago, para que todas as outras crianças compreendessem a importância da água e da natureza. O livro intitulou-se de *A maior flor da cidade dos doces*. A construção do livro precedeu uma conversa com as crianças que criaram a história colaborativamente em grande grupo enquanto a tríade pedagógica ia orientando colocando questões como “E

onde aconteceu?” “Mas foi antes? E aconteceu depois?”. Enquanto as crianças criavam a história oralmente, o par pedagógico ia escrevendo. Posteriormente escreveram a história ditada em folhas brancas enquanto que cada criança ficou responsável pela ilustração de uma página do livro, sendo que duas crianças ilustraram a capa e a contracapa. Os materiais utilizados também foram alvo de reflexão por parte das crianças, que decidiram utilizar nas suas ilustrações materiais como areia, plástico, tecido, cartão, missangas, entre outros, disponíveis na área dos materiais de desperdício existente na sala de atividades.

Após a conclusão dos livros, as crianças decidiram expô-lo na entrada do colégio como forma de partilhar conhecimentos com toda a comunidade educativa.

A formanda considera que a atividade de enriquecimento da biblioteca foi de extrema importância pedagógica, no entanto teria de ser um trabalho mais contínuo para que a área da sala de atividades não voltasse a ficar menos apelativa para as crianças, que têm necessidade constante de exploração de documentos e diversificação de obras literárias para a infância.

3.2 – A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As metodologias apresentadas e reflectidas no último ponto do capítulo precedente permitiram que a mestranda desenvolvesse de forma refletida a PPS em 1.º CEB e planificasse de acordo com as características individuais de cada criança observada, com o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem significativas às mesmas. O

docente deve, no ensino do 1.º CEB, mobilizar saberes científicos e didáctico-pedagógicos inerentes às diferentes áreas curriculares, tendo em conta o conjunto de elementos indispensáveis ao desenvolvimento da prática educativa, tais como as metodologias de aprendizagem utilizadas, a diferenciação pedagógica, a articulação das áreas do saber, entre outras. Ao longo do subcapítulo a mestranda irá descrever e analisar algumas das práticas realizadas ao longo dos momentos de PPS, evidenciando as aprendizagens da mesma e das crianças.

Tal como foi referido anteriormente, não é benéfico para o processo de ensino e aprendizagem que as diferentes áreas curriculares apareçam de forma estanque, sem que haja articulação curricular. Deste modo, cabe ao professor conceber atividades que proporcionem ao currículo um carácter integrado e integrador, contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança (cf. Capítulo1). A relação entre as diferentes áreas curriculares é um processo fundamental no momento de aprendizagem, facilitador da compreensão dos conteúdos e avaliados para o docente que através das relações efectuadas pelas crianças compreende as suas aprendizagens. É fundamental que as crianças relacionem as suas aprendizagens e as que já possuem para que o seu desenvolvimento seja integral. Face ao exposto, a mestranda recorreu a um tema comum que relacionasse todas as atividades da semana, interligando-as entre si: *Descoberta da história da nossa cidade*.

A semana iniciou-se com uma visita à Câmara Municipal da cidade do Porto onde as crianças cumpriram uma tradição portuense com décadas: cantar as janeiras. Verificou-se ao longo da semana precedente um entusiasmo por conhecer um símbolo da cidade e capital de distrito a que pertencem, uma vez que as crianças questionavam a tríade pedagógica várias vezes acerca de questões como a história do edifício, o que iriam encontrar lá dentro, assim como a história da própria cidade

do Porto. Importa referir que ao longo dos momentos em PPS as crianças demonstraram frequentemente interesse pelo tema da história de Portugal, procurando compreender os acontecimentos pesquisando mais sobre eles, questionando a tríade pedagógica e os próprios pais, envolvendo o seio familiar nas temáticas exploradas no contexto educativo. A envolvência da família na exploração de temas relacionados com a História de Portugal revelou-se uma mais-valia em todo o processo uma vez que as crianças levavam materiais diferenciados como enciclopédias, revistas de história ou quadros facultados pelos familiares para que a exploração dos mesmos fosse realizada com apoio dos colegas de turma e pelos responsáveis pedagógicos (cf. Capítulo 1).

A visita à câmara municipal da cidade do Porto foi desenvolvida no âmbito da área de conteúdo de expressão musical, integrando um projeto de incentivo pela produção e interpretação musical desenvolvido pelo docente responsável pela área curricular. Durante a visita as crianças tiveram oportunidade de apresentar uma música da sua autoria, escrita e composta pelas crianças com o apoio do docente da área curricular de música e interpretada apenas pelos alunos do colégio com recurso a diversos instrumentos: voz, clavas, pandeireta, teclado electrónico e guitarra clássica. A atividade referida serve de mote para a exploração de conteúdos relacionados com a história local, servindo como incentivo. A abordagem à história local é de extrema importância e deve ser a forma inicial de abordagem à história numa fase inicial de contacto com a temática (Mattoso, 1988). Através da visita as crianças tiveram a oportunidade de observar e explorar símbolos existentes, como a bandeira da cidade do Porto, alguns quadros e estátuas expostas, escrituras e gravuras existentes nas paredes e contactar com o próprio presidente da câmara.

No final da visita surgiram questões como “Quem é o senhor da estátua?”, “Por que é que aquele senhor é o presidente da câmara?”, “Para que serve o presidente da câmara?”, “Porque é que a bandeira do Porto é aquela?”, “O presidente da câmara dorme aqui?”, entre outras. As questões colocadas permitiram à mestranda compreender algumas dúvidas e interesses das crianças de forma a planear a sua prática de acordo com os interesses evidenciados (cf. Capítulo 1).

Face ao exposto e considerando o interesse evidenciado pela exploração de lendas, a mestranda iniciou o segundo dia com a abordagem da lenda *Lenda da minha cidade* de Alexandre Honrado. Com a exploração da lenda de uma cidade que não a central no projeto desenvolvido (cidade do Porto), pretendia-se que os alunos se questionassem acerca da existência de lendas na sua cidade, investigando e reflectindo sobre as mesmas em conjunto. Para tal, as crianças foram organizadas em pequenos grupos onde, para a investigação solicitada, recorreram às TIC, como tablets e computadores e a livros levados pela mestranda para a sala de aula. De salientar, que precedentemente à investigação, a mestranda apresentou um recurso informático em forma de powerpoint onde apresentava directrizes de investigação com recurso às TIC. No entanto, após a implementação da atividade e reflexão cuidada acerca da mesma, a formanda considera que seria pertinente a utilização de um guião de investigação com recurso às TIC criado e fornecido pela mesma. O guião, permitiriam aos alunos uma organização mais autónoma e cuidada da informação a ser recolhida assim como dos locais onde seria oportuno investigar. A exploração do texto e pesquisa das lendas existentes precederam uma atividade de criação de novas lendas que serviu como momento de avaliação de competências do domínio oral e escrito assim como a compreensão das características inerentes numa lenda, sendo que é um

texto narrativo. No decorrer da atividade referida, a mestranda constatou que as crianças, de forma geral, respeitaram as características do texto narrativo e, mais concretamente das lendas, demonstrando compreendê-las. Importa ainda referir que os textos produzidos foram acerca de cidades que as crianças conhecem, demonstrando a necessidade evidenciada pelas mesmas em deter informações acerca do espaço onde se desenrola a acção. Deste modo, demonstraram compreender que as lendas são histórias que vigoram pelo património oral sendo que nem sempre é visível ou questionável a sua veracidade através das produções textuais que apresentaram. A mestranda considera que a utilização da área curricular de português, assim como a produção escrita e a utilização das TIC na pesquisa solicitada promovem potencialidades no desenvolvimento holístico da criança. No decorrer dos momentos de PPS, foi evidente o interesse das crianças da turma pela área curricular do estudo do meio, mais concretamente pela temática da história local. A abordagem à temática apresentada com recurso ao diálogo de forma a evidenciar os conhecimentos inerentes da criança, de forma a mobilizá-los, posteriormente, para a investigação orientada proporciona uma pedagogia ativa sustentada no paradigma sócio-construtivista (cf. Capítulo1), constituindo “uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e formação” (Magalhães, 1999, p. 285).

Pela impossibilidade de realizar uma visita guiada pela cidade do Porto, a mestranda sentiu a necessidade de realizar uma atividade que fosse, tal como a inicialmente pensada, igualmente estimulante. Aliando a gosto evidenciado pelas TIC ao interesse pelo tema a mestranda recorreu ao serviço de mapas a 360º *Google Maps* para que as crianças pudessem visualizar os monumentos que seriam posteriormente

apresentados, assim como o local onde os mesmos se encontravam. A utilização do recurso referido despoletou nas crianças um interesse evidente por visitar os monumentos referidos, que assim que visualizaram a aplicação teceram comentários como “Eu já passei nesta rua!”, “Professora, posso ver a minha casa aí?” entre outros. Deste modo, a visita promoveu não só o desenvolvimento dos conhecimentos históricos das crianças, como a consciência e preocupação cultural das mesmas que prontamente questionaram se poderiam efectuar visitas com a família. Posteriormente, a mestranda apresentou à turma alguns monumentos e símbolos da cidade e a sua história. A escolha dos monumentos e símbolos apresentados foi cuidada e reflectida uma vez que a mestranda apresentou apenas alguns elementos, como o barco rabelo, o Palácio de Cristal, a Casa do Infante, o funicular, a lenda das tripas à moda do Porto, a estação de São Bento e a Casa da música, para que as crianças investigassem acerca dos restantes e da informação que não foi apresentada. Ao longo da apresentação a mestranda foi colocando perguntas orientadoras como “Porque acham que este monumento foi construído?”, “E para que servia?”, “Já alguma vez o visitaram?”, “Qual a característica que acham mais interessante?”, “Porque acham que tem este nome?” de forma a confrontar as respostas das crianças com a informação disponibilizada.

Após a visita guiada virtual e exploração orientada, a mestranda solicitou os alunos para a elaboração de pesquisas autónomas orientadas pela tríade pedagógica, que apoiavam os grupos, e criação de cartazes com o intuito de dar a conhecer os monumentos da cidade à restante comunidade educativa. A pesquisa iniciou-se com a apresentação de tópicos orientadores pela mestranda e foi efectuada em grupos de pares com recurso às TIC, e orientação da tríade pedagógica, e a livros existentes na biblioteca da instituição, dessa forma, antes de

iniciar a pesquisa a mestranda reviu com as crianças as regras da biblioteca assim como a organização da mesma para a procura de livros. No processo de aprendizagem e pesquisa autónoma a mestranda caracterizou-se por ser “apenas um orientador e organizador das situações de ensino” (Pimenta & Anastasiou, 2005, p.203). A utilização das TIC foi um fator fundamental para a promoção do conhecimento e para que as aprendizagens fossem significativas proporcionando o desenvolvimento holístico das crianças, que procuraram informação, pesquisam e analisaram a informação através de um mundo tecnológico que dominam cada vez melhor e com o apoio recorrente do adulto que ia lembrando as questões orientadoras da pesquisa e confirmando a fidedignidade da informação recolhida pelas crianças. Deste modo e através do benefício das TIC os alunos observam e encaram a sala de aula como sendo um laboratório de aprendizagens onde a intervenção e interação dos intervenientes contribui para uma maior eficácia dos objetivos a alcançar (Rodrigues et al., 2011).

Para a realização dos cartazes foram disponibilizados materiais como cartolinas, papel, marcadores, lápis, lápis de cor, canetas, papel de seda, entre outros e cada grupo decidiu os materiais que deveria utilizar. A utilização de materiais diversificados e escolhidos pelas crianças, assim como a organização e estrutura do cartaz permitiu à mestranda observar e avaliar objetivos relativos à expressão plástica com base nas metas referenciadas para o ensino das expressões no 1.º CEB. No final da atividade cada grupo de pares apresentou a atividade aos restantes colegas sendo que para a apresentação necessitaram de organizar o discurso, pondo em prática técnicas de apresentação experienciadas nas abordagens à expressão dramática abordadas em aulas precedentes, podendo destacar das mesmas a respiração abdominal, a correta dicção e a colocação de voz. A exploração da produção sonora, assim como a

adequação de gestos caracteriza-se por ser um dos objetivos principais da expressão dramática importante no desenvolvimento da criança e aluno. Tal como fora referido, as crianças tiveram oportunidade de, com a apresentação da pesquisa efetuada, demonstrar os conhecimentos que detinham de exercícios dramáticos efectuados em aulas anteriores assim como a compreensão de que o gesto é parte integrante da linguagem, sendo linguagem não oral e que enriquece o discurso. Deste modo, a mestranda concluiu ao longo da PPS que as expressões, além de altamente motivacionais para o aluno, fomentam a construção de “importantes fatores civilizacionais” (Caillois, 1990, p.12).

No que se refere, ainda, à análise da aula em questão, a mestranda pretende destacar a sequencialidade que estabeleceu entre as diferentes aulas e áreas curriculares uma vez que considera que é uma componente pedagógicas muito importantes e indispensáveis à prática educativa do professor de 1.º CEB. A mestranda procurou que os alunos construíssem uma conceção interligada e consistente das diferentes áreas, temas abordados e objetivos destacados para os momentos referidos: história local, utilização das TIC, as expressões dramática e plástica, a utilização e construção de um discurso cuidado para uma apresentação, as características de uma lenda e conseqüentemente de um texto narrativo.

Os manuais escolares surgem no ensino do 1.º CEB como um material pedagógico-didático fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que o professor não se deverá centrar apenas na sua utilização. Face ao exposto, a mestranda destaca a utilização dos manuais escolares, assim como materiais por ele disponibilizados, no desenvolvimento da sua aula, compreendendo que estes serviram de mote para a exploração através de materiais diversificados como as TIC ou enciclopédias que beneficiaram o trabalho dos pares, contribuindo não só para um momento de aprendizagem ativa e significativa, como

também para socialização e reafirmação de valores e normas comportamentais da educação cívica. Deste modo, a atividade em referida anteriormente evidencia a importância da utilização do manual escolar para a exploração da lenda e apresentação das suas características de uma forma mais sistematizada.

As atividades explanadas permitiram à mestranda compreender que tal como refere Vigotsky (1977) a característica essencial da aprendizagem é aquela que ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento atendendo às interações com os demais. Face ao referenciado, a mestranda considera que o trabalho em grupo integra uma prática pedagógica assente nas necessidades das crianças da turma em questão, uma vez que as mesmas se sentem motivadas quando desafiadas com trabalhos de pesquisa autónoma orientada pelo docente onde é permitida a socialização, activando, assim a ZDP de cada criança (cf. Capítulo 1). Foi possível verificar que através da socialização as crianças vivenciaram mais o momento de aprendizagem, envolvendo-se em todo o processo. Importa ainda referir que todos os grupos se organizaram interna e autonomamente de forma a distribuir tarefas e potenciar o momento de pesquisa. As trocas de produções e de saberes permitem que todos cooperem nas aprendizagens uns dos outros, sustentando a motivação intrínseca do trabalho (Niza, 1988). Deste modo, a mestranda destaca como momento de aprendizagem e partilha de conhecimentos a realização de pesquisas e a apresentação da mesma aos restantes colegas de turma.

Do planeamento da atividade, a formanda destaca o tempo disponibilizado aos alunos para a realização da pesquisa solicitada. A mestranda disponibilizou a aula da tarde e a aula da manhã do dia precedente para todo o processo indicado. As crianças tiveram, desde o início, a informação do tempo disponibilizado o que possibilitou

uma melhor organização e gestão das tarefas que pretendiam cumprir. Importa, ainda, referir que foi notória a importância que as crianças denotaram à informação existente nas enciclopédias da biblioteca que consideraram ser mais fidedigna que a da internet, quando confrontadas.

Algumas das ações descritas e analisadas espelharam a mobilização de uma pedagogia diferenciada uma vez que a mestranda teve a possibilidade de acompanhar cada grupo no sentido de compreender os interesses evidenciados e conhecimentos prévios de cada criança e de que forma os mesmos deveriam ser aproveitados para a atividade desenvolvida. A diversidade de recursos didático-pedagógicos apresentados constituíram uma emergência de pedagogia diferenciada, visto que disponibilizando um leque vasto de materiais aos alunos, cada um deles irá apropriar-se daquele que para si tem mais significado.

Atendendo que a relação entre as áreas curriculares do português e da matemática é, na maioria das atividades dirigidas ao 1.º CEB, maioritariamente diminuta no processo de ensino aprendizagem (Menezes, 2011) e reconhecendo que a articulação entre as diferentes áreas curriculares referidas foi um interesse evidenciado pelas crianças, a mestranda recorreu à exploração do texto “Minha Rica Lã” pertencente à obra “Trinta por uma linha” de António Torrado. A exploração da obra foi efetuada, inicialmente, através de questões orientadoras de pré-leitura colocadas pela mestranda acerca das informações disponibilizadas no título, como “O que acham que fala no texto?”, “O que significa a expressão *Minha Rica*?”, “A lã é um recurso natural? Podemos encontrar lã como ou onde?”. As questões colocadas no momento de pré-leitura permitiram às crianças criar uma ideia do que poderia ser o tema apresentado na obra disponibilizada, organizando a informação e antecedendo o momento de compreensão textual (Amor,

2003). A leitura do texto foi efetuada com recurso às TIC, uma vez que a mestrandas utilizou do recurso interativo disponível na página do manual interativo da Leya. Através da projeção do recurso as crianças tiveram a possibilidade de, num primeiro contacto com o texto, ouvi-lo acompanhado de ilustrações e, posteriormente, lê-lo sobre a orientação da mestrandas. Os momentos de incentivo e promoção de leitura revelaram-se ao longo da PPS fundamentais para o decorrer de uma aula da área curricular do português. Importa ainda salientar o momento de exploração das palavras desconhecidas que foi feito com recurso ao dicionário. Deste modo, a mestrandas questionava os alunos acerca da palavra que desconheciam escrevendo-a, numa primeira instância, no quadro da sala de aulas. Seguidamente, questionava os alunos acerca da formação da palavra fazendo questões orientadoras como “Esta palavra faz-vos lembrar alguma outra que conhecem?”, a reflexão promovida pela mestrandas promoveu nos alunos um sentido crítico e reflexivo tentando compreender algumas palavras, mobilizando os seus conhecimentos prévios (cf. Capítulo 1).

No seguimento da exploração textual a mestrandas questionou as crianças sobre o seu conhecimento acerca de teares. Surgiram respostas como “São feitos de madeira e fios”, “Os fios ficam ao lado uns dos outros e depois entrelaçamos para fazer um tapete”, entre outras. Face ao exposto a mestrandas disponibilizou a cada criança um cartão em forma de quadrado sem centro, cinco elásticos – sendo que dois eram de uma cor e três de outra – e 45 missangas de cor branca. Pretendia-se, com a atividade em questão que as crianças construíssem com os materiais disponibilizados um tear com base no que observaram – construído pela mestrandas – e que, esse mesmo tear fosse permitisse a sua mobilização e utilização na aula de exploração e abordagem ao conteúdo *A dezena de milhar* da aula de matemática.

A utilização da expressão plástica relevou-se altamente motivadora e estimulante. Após a realização do tear algumas crianças questionaram a mestranda sobre se poderiam utilizar o mesmo no estudo da área curricular da matemática por se assemelhar a um ábaco vertical. Face ao exposto, a mestranda iniciou a aula da área curricular com a apresentação de uma carta deixada por uma personagem fictícia que serviu de mote para a introdução da aula em questão. A carta apresentava a personagem denominada de pequeno comboio que tinha um dilema: era um pequeno comboio com uma carruagem composta por três janelas, que lhe permitiam transportar todos os números que não excedessem os três algarismos, no entanto tinha-se apaixonado pelo número 16 000 e via o seu amor destruído pela incapacidade de transportar consigo a sua amada. No final da carta o pequeno comboio fazia referência à turma de crianças com a qual a mestranda contactava, fazendo referência ao interesse da turma pelo tema e em ajudar todos aqueles que necessitam de apoio. A carta foi lida e explicada com recurso a um comboio construído pela mestranda com números manipuláveis que as crianças tiveram oportunidade de manipular e alterar. A motivação ao longo de todo o momento de introdução da aula foi evidente, as crianças foram demonstrando querer ajudar e ter a solução para o problema do pequeno comboio, associando rapidamente as três janelas iniciais do pequeno comboio às três ordens conhecidas – unidade, dezena e centena -, assim como a carruagem à classe das unidades (cf. Capítulo 1). Importa referir que a motivação teve um papel crucial no desenrolar de toda a aula de matemática pois é um fator crucial nas aprendizagens dos alunos promovendo o interesse pela área a ser trabalhada e, conseqüentemente, o sucesso escolar (Stipek, 2002).

Face ao descrito e tendo em conta as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, ativando a sua ZDP (cf. Capítulo 1) no que concerne às

classes e ordens dos números, a mestranda utilizou o recurso disponibilizado (o pequeno comboio) para explicar e abordar a introdução de uma nova ordem existente na classe dos milhares – a dezena de milhar. Como forma de avaliação da compreensão do conteúdo por parte das crianças, a mestranda foi solicitando as crianças ao longo da aula para se dirigirem ao quadro e com recurso ao números com velcro exporem um número no comboio que os colegas teriam de ler através das leituras também consolidadas no decorrer da aula – leitura por ordens, por extenso e por classes.

Como recurso para o apoio dos exercícios de consolidação, a formanda questionou os alunos acerca da adaptabilidade do tear ao cálculo de números disponibilizados. De imediato, as crianças voltaram a fazer a ligação do mesmo com um tear compreendendo a sua utilização. Não obstante, a mestranda explicou a todas as crianças da turma as vantagens da utilização de um ábaco no cálculo de números, demonstrando o explicado através de exemplos de cálculos que foram efectuados com o apoio dos alunos. A aula terminou com a realização de uma ficha formativa disponibilizada pela formanda onde as crianças poderiam explorar de forma orientada o ábaco construído na aula da área curricular do português, em forma de tear.

O diálogo promovido ao longo de todos os momentos de ensino e aprendizagem promoveram um clima positivo na sala de aula (Tardeli, 2003) facilitador do processo de aprendizagem. Deste modo, foi visível ao longo da implementação das atividades que o professor de 1.º CEB é o agente principal para o empenho, motivação e desempenho do aluno (Mata, Monteiro & Peixoto, 2010), devendo optar por métodos desafiantes e motivadores, deixando de parte os métodos mais tradicionais e respeitando os interesses dos seus alunos (Stipek, 2002).

A biblioteca escolar surge no decorrer dos momentos em PPS como um espaço em que a criança pode encontrar-se, prazerosamente, com o livro. É, assim, um espaço, é uma ramificação do processo de ensino e aprendizagem Cabrero (2003). A mestranda, conjuntamente com as restantes estagiárias da instituição, verificaram que a biblioteca escolar não conferia um ambiente desencadeador do desejo de ler, por parte da criança, devido ao desconforto que facultava, ao modo como os livros estavam organizados, à ausência de espaço para leituras, bem como à forma como os jogos se encontravam organizados. Por todos estes aspetos condicionantes das aprendizagens frutíferas que a biblioteca promove, as díades optaram por planificar e implementar um projeto de intervenção, de modo a transformar a biblioteca num espaço nevrálgico no processo de ensino e aprendizagem. Tendo por base o objetivo primordial definido e referido anteriormente, as mestrandas organizaram a planificação para a intervenção na biblioteca escolar em diferentes etapas, sendo que cada uma teria atividades e objetivos específicos a ser abordados. A divisão foi efetuada em semanas, sendo que em todas se fariam atividades com temas comuns a todas as faixas etárias. A primeira semana centrou-se em atividades que pretendiam promover a descoberta da biblioteca e da sua organização por parte dos alunos. No seguimento do referido, foram planeadas atividades no espaço da biblioteca escolar como horas do conto, atividades orientadas de exploração do espaço, apresentação e debate das regras da biblioteca entre outras. Com as atividades referidas pretendia-se que as crianças conhecessem a organização disponibilizada na biblioteca, assim como os materiais existentes e as regras que orientam o comportamento numa área como a apresentada. A segunda semana baseou-se em atividades realizadas com o intuito de dotar os alunos de um conhecimento mais aprofundado de vários autores, tendo esta semana

sido centrada em António Mota, o autor selecionado como autor do mês. Nesta semana foram realizadas atividades de conhecimento da biografia do autor assim como das suas obras. Por último, a terceira semana a terceira semana destinou-se à escuta de histórias, contos e obras das mais diversificadas formas, motivando os alunos para a leitura. Importa referir que o projeto, além de transversal às diferentes áreas curriculares e anos de escolaridade, foi pensado de forma a ser desenvolvido todos os meses, com autores distintos. É, deste modo, um projeto que poderá ter continuidade pelos profissionais de educação que constituem a equipa educativa da instituição cooperante.

O projeto de intervenção na biblioteca escolar desenvolveu-se ao longo das últimas cinco semanas em PPS no contexto de ensino no 1.º CEB e promoveu nos alunos uma maior autonomia, gosto e interesse pela leitura e diferentes obras literárias e compreensão das regras sociais existentes quando utilizamos espaços de leitura que são comuns. O entusiasmo dos alunos foi evidente ao longo de todo o processo que se deslocavam em grande parte dos intervalos das atividades letivas até à biblioteca de forma a usufruir de um tempo de leitura com qualidade e conforto. A avaliação do projeto foi efetuada por meio de questionários dirigidos às crianças, conversas com a equipa docente da instituição e observação direta dos momentos em que as crianças procuraram a biblioteca, não só em situações de pesquisa orientada em sala de aula mas também por lazer nos tempos de intervalo. Com base na avaliação referida, foi possível verificar que a implementação do projeto teve o objetivo pretendido uma vez que as crianças se interessaram pela biblioteca escolar, questionado frequentemente as tríades pedagógicas se poderiam passar lá os momentos de intervalo. Também as docentes cooperantes demonstraram entusiasmo ao observar o resultado final,

passando a introduzir as visitas à biblioteca nas planificações por elas efetuadas.

A organização da biblioteca escolar passou por várias fases, iniciando-se na catalogação dos livros existentes e organização dos mesmos nas estantes disponibilizadas e posteriormente à implementação de atividades na biblioteca escolar, como por exemplo a hora do conto. Considerando que todo o processo de organização e implementação do projeto de intervenção foi realizado com o par pedagógico da formanda e as restantes díades da instituição cooperante, é passível referir que o trabalho colaborativo promoveu momentos de aprendizagem ativa e mais significativa tal como o momento de ensino aprendizagem referido precedentemente.

Concluída a fundamentação e descrição dos momentos de pedagógicos e de e aprendizagem em EPE e no 1.º CEB, segue-se a reflexão final onde a mestranda irá refletir, com uma postura indagadora, todo o percurso de formação disponibilizado através das experiências proporcionadas na PPS.

REFLEXÃO FINAL

O presente relatório espelha na sua plenitude o percurso formativo da mestranda evidenciando as características profissionais e pessoais que lhe são inerentes e condicionam a sua intervenção, assim como a forma como reflete acerca da mesma. Face ao exposto, importa referir que este percurso formativo se consolidou não só com base nas experiências vivenciadas através dos momentos em PPS mas igualmente através das sustentações teóricas procedentes da formação base da mestranda e do segundo ciclo de estudos que demonstraram ser determinantes na construção de um perfil profissional. (DL n.º 43/2007 , de 22 de fevereiro)

Enquanto momento que antecede a construção de um percurso pedagógico interventivo no âmbito da EPE e do ensino do 1.º CEB, a prática pedagógica supervisionada constituiu um benefício, uma vez que permitiu consolidar algumas aprendizagens realizadas no contexto escolar, auxiliando a construção de uma ponte sólida entre referentes teóricos e documentos legais e a prática. Permitiu, ainda, à mestranda uma experimentação e reforço das práticas a ter em consideração nas valências apresentadas, tendo sempre em conta a individualidade e o desenvolvimento holístico de cada criança.

Tal como referido, a mestranda desenvolveu o seu percurso baseando-se na metodologia de investigação-ação, desenvolvendo as diferentes etapas que caracterizam a metodologia – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação de forma cíclica. A metodologia de investigação-ação e, mais concretamente, o aprimoramento da utilização das diferentes etapas conferiram à prática educativa e à formação da mestranda um desenvolvimento integral fazendo com que

a mesma compreendesse melhor o papel do professor e educador de infância e de que forma deve implementar a sua ação pedagógica.

Ao longo da PPS, em ambos os níveis educativos, a formanda aprimorou as suas competências relativamente à etapa da observação. A necessidade de observar de forma cuidada e atenta é condição *sine qua non* para a construção de uma prática planeada, cuidada e sustentada capaz de promover o desenvolvimento holístico da criança, promovendo momentos de ensino e aprendizagem ativos e significativos para todos os intervenientes da acção pedagógica. Os instrumentos de observação, como as grelhas de observação, as notas de campo e o diário reflexivo permitiram o aperfeiçoamento da análise da observação efetuada nos momentos de PPS. A mestranda considera que de todos os instrumentos de observação referidos e utilizados as notas de campo foram as mais benéficas no melhoramento da etapa da observação, uma vez que o seu cariz menos orientado permitiu à formanda registar todos os pormenores que observava e considerava pertinentes de forma a analisá-los posteriormente. Importa referir que a mestranda considera que existiu um aprimoramento progressivo na forma como efetuou as notas de campo tendo em conta as ligações e observações que ia anotando, assim como da reconstrução da ação compreendendo e relacionando cada vez melhor os factos observados com as acções futuras.

Sendo a observação a etapa que confere mais informação acerca das crianças com as quais interage pedagogicamente, a mestranda considera que esta é a fase mais importante da metodologia de investigação-ação, pois permite ao professor e educador de infância um conhecimento que permite planificar atividades e momentos de aprendizagem adequados a cada aluno existente no grupo. Face à importância da planificação adequada e respeitante de cada criança

como ser individual, a mestranda considera que a mobilização de estratégias para uma pedagogia diferenciada foi a maior dificuldade ao longo da PPS. No entanto, essa mesma dificuldade foi sendo ultrapassada de forma gradativa à medida que a mestranda conhecia de forma mais integral as crianças compreendendo de que forma poderia adequar cada momento de aprendizagem e ensino. De salientar, ainda, com o apoio da professora e da educadora cooperantes, das orientadoras institucionais e do par pedagógico da formanda que surgiu como um apoio basilar ao longo dos meses no contexto educativo.

O trabalho colaborativo assumiu-se fundamental em todos os momentos não só pelo apoio que a existência de um par pedagógico confere mas, em especial, pela partilha de opiniões e orientação promovidas pelas orientadoras do contexto educativo e pelas orientadoras institucionais. A mestranda considera que a colaboração em díade e em tríade, com a orientação das supervisoras institucionais, promoveu o desenvolvimento de uma postura ética e deontológica com todos os intervenientes, contribuindo para a construção de momentos de ensino e aprendizagem mais significativos na medida em que existem mais profissionais e formandos a observar as crianças, partilhando experiências e conhecimentos de forma a atingir um objetivo que é comum a todas as partes envolvidas na interação pedagógica: o desenvolvimento integral das crianças existentes no grupo ou turma. Deste modo, a mestranda considera que a colaboração em tríade e, acima de tudo, a supervisão permitiram uma análise mais aprofundada da ação com vista na melhoria das intervenções pedagógicas, permitindo um processo de maturação e construção de um perfil docente que almeja alcançar

A planificação e ação procedem os momentos de observação e reflexão acerca do modo com a interação pedagógica deverá ser efetuada.

Aliadas à etapa da ação, emergem as etapas de reflexão e avaliação. Estas foram desenvolvidas através das reuniões com o par pedagógico, coordenadoras e supervisoras institucionais, da ação pedagógica e da realização de um *portfolio* reflexivo, sendo que as crianças foram avaliadas através de grelhas de avaliação e verificação de conteúdos, momentos de avaliação formativa e notas registadas no diário pessoal. A produção de um *portfolio* de cariz reflexivo permitiu o desenvolvimento de uma atitude avaliativa e reflexiva imprescindível no perfil docente, assim como a capacidade de mobilização de conhecimentos científico-pedagógicos e didáticos. As reuniões, tal como indicado anteriormente, possibilitam um olhar mais nítido e indagador promovendo uma avaliação mais cuidada de todos os parâmetros a avaliar nas diferentes intervenções.

Face ao disposto, a mestranda considera que o conceito de educador e professor reflexivo permite ao profissional de educação um aprimoramento da atuação profissional, que possibilita o seu envolvimento na reflexão acerca de conhecimentos teóricos e práticos mobilizando-os para o contexto como forma de interpretar e resolver necessidades e interesses evidenciados da forma mais adequada. Assim, a prática e recorrente observação com vista na acção e posterior reflexão são, tal como indica a metodologia preconizada pela formanda, a forma de evoluir enquanto docente (Júnior, 2010). Torna-se necessário que a reflexão na e para a prática educativa seja efectuada e posteriormente discutida por todos os intervenientes da prática pedagógica, como forma de trocar opiniões para que toda a equipa possa evoluir em conformidade, com vista no desenvolvimento holístico da criança.

O perfil duplo que o mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB confere é, na visão da mestranda, uma mais-valia tendo em conta que permite um conhecimento global dos dois níveis, permitindo uma transição educativa sadia para o desenvolvimento das crianças. Deste modo, a PPS permitiu uma melhor compreensão das vantagens da formação em perfil duplo no planeamento da ação e posterior reflexão acerca da mesma. Considerando que a formação de um professor de 1.º CEB ou educador de infância é um processo gradativo e constante, a formanda considera que um profissional docente não está nunca completo, sendo dessa forma, necessária uma busca incessante pelo conhecimento uma vez que se trata de um profissional intelectual. Assim, as experiências vivenciadas durante todo o processo formativo da mestranda até ao momento representam o início de aprendizagens enriquecedoras compreendendo que ensinar e aprender em ambos os níveis de educação são momentos repletos de magia onde todos os intervenientes beneficiam e crescem intelectual, emocional e socialmente.

Concludentemente, importa salientar que “A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Day, 2004, p. 23).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Porto: Porto Editora.

Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão. Coimbra: Almedina.

Amor, E. (2003). Didática do Português: Fundamentos e metodologias. Lisboa: Texto Editores.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Annals of child development. Greenwich: CT, JAI Press nº6.

Chagas, E (1995). A Sexualidade e a Criança. Revista do Professor. Porto Alegre: 11 (42): 5-7, abr./jun.

Caillois, R. (1990). Os jogos e os homens. Lisboa: Edições Cotovia, Lda.

Cavalcanti, Z. (1995). Trabalhando com História e Ciências na pré-escola. Artes Médicas: Porto Alegre.

Coelho, A. (2004). Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2009). A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.

Cortês, L. e Torres, M. (1994). Avaliação Pedagógica II – Mudança na Escola - Mudança na Avaliação. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (2002). Democracia y educación : una introducción a la filosofía de la educación (6ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Dillon, J. (2006). Education! Education! Primary Science Review, 91, 4-6.

Diogo, F. (2010). Desenvolvimento Curricular. Luanda: Plural Editores.

Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kinds of extracurricular involvement matters? Journal of Adolescent Research, 14(1), 10-43.

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores (4.ª ed). Porto: Porto Editora

Fabian, H., & Dunlop, A. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. UNESCO.

Figueiredo, A. D. (2002). Redes de educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação (org.). Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento. Lisboa: CNE.

Formosinho, J. (2009). Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

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

Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiplas. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Haddad, L. (1997). *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In: W. Damon & N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology*. V.3. (5th ed), 553 - 617. Nova York: Wiley.

Horn, M. (1999). *O currículo na Escola Infantil: a organização da informação em projetos de trabalho*. Educação: Porto Alegre

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009) *Educar a Criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística. Consultado em 20 de dezembro de 2015. Disponível em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE.

Kendler, H. (1985). *Introdução à Psicologia – II Volume*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como Planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.

La Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. São Paulo: Summus. (13.^a edição)

Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In Rui Castro et al., Manuais escolares. Estatuto, Funções, História. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-301.

Marques, R. (1993). A Escola e os Pais – como colaborar?, Lisboa, Texto Editora (4.^a edição)

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2010). Ambiente de aprendizagem, motivação e resultados em matemática. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (pp. 998-1006). Braga: CIED – Universidade do Minho

Mattoso, J. (1988). A escrita da história teoria e métodos. Lisboa: Estampa.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. In Escola Moderna nº11, p. 77-98

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários - Um estudo longitudinal. Em J. Oliveira-Formosinho, A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola (pp.121-143). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). Educação em creche: participação e diversidade. Porto: Porto Editora.

Oers, B. (abril/junho de 2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vigotsky. - Destacável Noesis, 77.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Lisboa: APM.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2003). Texto baseado na "Conferência Mundial sobre Ciência, Santo Domingo, 10-12 mar, 1999" e na "Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999" Edições UNESCO Brasília, Brasil.

Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman, R. D. (2001). O Mundo da Criança (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Peixoto, L. (1999). Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar. Braga: Edições APPACDM

Perrenoud, P. (2000). Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed

Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2005). Docência no Ensino Superior (2^a ed.). São Paulo: Cortez

Pires, D. (2002). Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – Estudo no 1^o ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Aveiro: CIDINE;

Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). Didáctica da Matemática do 1^o Ciclo. Universidade Aberta;

Ribeiro, A. C. (1997). Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação (5.^a ed.). Lisboa: Texto Editora

Ribeiro, D. (2012). Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Carvalho, A. D., et al. Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas interculturais (pp. 43-57). Porto: Areal

Rodrigues, L., Moura, L., & Testa, E. (2011). O Tradicional e o Moderno quanto à Didática no Ensino Superior. Revista Científica do ITPAC, 4(3).

Rosales, C. (1992) Avaliar é reflectir sobre o ensino. Rio Tinto: Edições ASA

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

Serra, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora.

Schaefer, L.(2006). Correlação entre os conceitos básicos de Sigmund Freud, Erick Erickson e Jean Piaget sobre a Psicologia do Desenvolvimento. Consultado em 16 de fevereiro de 2016. Disponível em <https://luciaschaefer.wordpress.com/2013/08/11/correlacao-entre->

os-conceitos-basicos-de-sigmund-freud-erick-erickson-e-jean-piaget-sobre-a-psicologia-do-desenvolvimento/

Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Thomson Learning;

Shultz, D. P. & Shultz S. D. (2006). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Thomson Learning.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and Practice* (4 ed.). USA: Ally & Bacon.

Unicef (1990). *A Convenção sobre os direitos das crianças*. Consultado em 4 de janeiro de 2016. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf

Vasconcelos, T. (1991). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica

Zabalza, M. (1998) (Ed.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES CONSULTADOS

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1ª série – n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79, I série. Lisboa: Ministério da Educação. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

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

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 201. Perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação

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

Departamento de Educação Básica. (2004). Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo (4ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Flores, P. (2015). Ficha da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: s.n..

Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 34. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, Reorganização administrativa do território das freguesias. Diário da República, 1.ª série – N.º 19.

Lei n.º46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série – N.º 237. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Diário da República nº166 Série I (Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo);

Lei nº 91/2013 de 10 de julho, Diário da República nº 131 Série I

Projeto Pedagógico do Jardim de Infância da instituição 2014/2017.

Plano anual de atividades da instituição. 2014-2016

Regulamento Interno da Instituição Educativa.

NM