

Orientação

AGRADECIMENTOS

Aos supervisores institucionais, Mestre Carlos Correia e Doutora Susana Sá, e à orientadora institucional, Doutora Deolinda Ribeiro, pelo apoio, exigência, rigor e partilha de reflexões e discussões que se constituíram como oportunidades únicas de aprendizagem e de crescimento pessoal.

Às orientadoras cooperantes pela disponibilidade, encorajamento, apoio e carinho, que foram fundamentais nesta construção de saber profissional.

Às crianças da sala C e aos alunos do 1.º A, pela alegria, carinho e desafios que me proporcionaram.

Às minhas amiguinhas pelas palavras amigas, pelo incentivo e preocupação.

Aos meus colegas, em especial às minhas amigas Lígia Nogueira, Carmen Carvalho e Carolina Leão, com elas aprendi a dar sentido à palavra colaboração, partilhando aprendizagens e emoções.

Ao meu Ballet por ter sido um escape a todos os momentos difíceis, especialmente à professora Virgínia Cardoso e às minhas amigas bailarinas Andreia Duarte, Joana Lima, Ana Gonçalves, Joana Guedes, Ana Soares e Diana Almeida pelos momentos que passamos juntas.

Ao Fábio Sousa pelos momentos de apoio, paz e tranquilidade que me proporcionou durante todo o processo.

Aos meus pais por me acompanharem e apoiarem durante todo o percurso, agradeço-lhes pela confiança e sobretudo paciência e carinho.

À minha irmã por nunca ter desistido de mim e por ter sido o meu pilar.

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional surge como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, perspetivando o percurso formativo da mestranda ao longo da prática pedagógica supervisionada, desenvolvida nos dois contextos de estágio: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante a formação inicial a mestranda adquiriu saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação, que lhe permitiram o desenvolvimento de práticas pedagógicas sustentadas. Através da adoção de uma postura crítica, reflexiva e indagadora, apoiada na metodologia de investigação-ação a formanda desenvolveu a *práxis* de forma cíclica e articulada.

A prática desenvolvida teve sempre presente a interação entre o quadro teórico mobilizado e a reflexão sobre a prática, o que possibilitou a criação de um quadro teórico único, com visão e pensamento próprio, possibilitando a melhoria e transformação da prática educativa, através de ações adequadas aos contextos. Com efeito, a mestranda encarou a criança como um interveniente ativo no seu processo de aprendizagem e construção de saberes, de acordo com uma perspetiva socio construtivista.

Analisando o perfil duplo da formanda importa realçar a importância da implementação de práticas refletidas e adequadas, onde obstáculos e desafios da prática constituíram-se um estímulo para a melhoria da sua ação, articulando, assim, saberes de ambas as valências educativas.

Palavras-chave: Socio construtivismo; Investigação-Ação; Reflexão; Perfil duplo.

ABSTRACT

The present professional qualification report is a requisite in order to obtain the Master's Degree in Pre-School and 1st Cycle Basic Education. This report contemplates the course of the student's supervised pedagogic practice, developed in two stages: Pre-School Education and 1st Cycle Basic Education.

During the initial training the student acquired scientific, pedagogic and didactic knowledge, as well as researching skills that allowed her to develop supported pedagogic practices. By adopting a critical, reflexive and querying attitude, based on the action research methodology, the trainee developed the praxis in a cyclic and articulated manner.

Through adapting the actions to the two different stages, the developed practice focused always on the interaction between the mobilised theoretical framework, and on reflecting on the practice itself, therefore fostering a unique framework, with vision and independent thinking, that contributed to the transformation and improvement of the educational practice. In fact, based on a socio-constructivist perspective, the trainee considered the child to be an active partaker in the learning and knowledge building processes.

Taking into account the double-edged profile of the trainee, it is important to highlight the importance of implementing adequate and considered practices, where the challenges and barriers comprised a stimulus for the improvement of its action, linking knowledges from both educational competences.

Keywords: socio-constructivism; research action; reflection; double-edged profile.

Índice

Lista de Abreviações	ix
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. Desenvolvimento do perfil duplo	3
1.2. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	14
1.3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
2.1. Caracterização do contexto de estágio em Educação Pré-Escolar	30
2.2. Caracterização do contexto de estágio em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
2.3. Similitudes e contrastes entre os dois contextos educativos	44
2.4. Metodologia de investigação-ação	47
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	53
3.1. Ação desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar	53
3.2. Ação desenvolvida no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	64
Reflexão final	81
Bibliografia	85

LISTA DE ABREVIACÕES

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
Ciclo do Ensino Básico (CEB)
Educação Pré-Escolar (EPE)
Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
Movimento Escola Moderna (MEM)
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)
Prática Pedagógica Supervisionada (PPS)
Projeto Curricular de Grupo (PCG)
Projeto Educativo de Agrupamento (PEA)
Regulamento Interno (RI)
Serviço de Ação Social Escolar (SASE)
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)
Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio realizou-se no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) nos contextos de intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), integrados no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tendo como finalidade a obtenção de grau de mestre, prevista pelo normativo legal Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro para a habilitação da docência em EPE e 1.º CEB.

A formação inicial de professores possibilitou o desenvolvimento de competências e capacidades críticas, investigadoras e reflexivas, através do contributo de cada unidade curricular integrada neste ciclo de estudos.

O período de PPS constituiu-se um momento de importância fulcral, promotor da construção de um saber profissional. O momento de estágio possibilitou a reconstrução da visão de aluno e ensino, integrando os dados que a prática fornece. Assim, a articulação entre a teoria e a prática baseou-se num contributo entre duas dimensões: por um lado, a prática profissional deve ter a sua intencionalidade sustentada num quadro teórico consistente, por outro, este último só ganha sentido quando refletido na prática.

Deste modo, as PPS ocorreram em contextos distintos, a EPE realizou-se numa sala com 20 crianças entre os quatro e os cinco anos, e o 1.º CEB numa sala do 1.º ano com 25 crianças com idades compreendidas entre os seis e sete anos. A mestranda considera que a sequencialidade dos níveis onde realizou as PPS permitiu favorecer o entendimento sobre a continuidade educativa e sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB, o que a levou a adotar práticas que desenvolvessem competências básicas e que aprofundassem e dessem continuidade às capacidades e aprendizagens das crianças, adquiridas anteriormente (Serra, 2004).

Deste modo, o processo de formação profissional docente caracterizou-se por um conjunto de processos, atividades e experiências que otimizaram, o conhecimento da realidade educativa em prol de ações mais capazes e adequadas.

Este relatório de estágio organiza-se em três capítulos que se relacionam e complementam entre si. O primeiro capítulo diz respeito aos referenciais teóricos e legais que sustentaram ambas as PPS e que orientaram a mestranda a no desenvolvimento de um perfil profissional duplo.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta as principais características dos contextos de estágio da EPE e do 1.º CEB que influenciaram as opções tomadas pela mestranda na sua ação educativa. Serão, também, apresentadas similitudes e contrastes dos contextos, através da caracterização realizada anteriormente, seguidamente será caracterizada a metodologia de investigação-ação enquanto estratégia de desenvolvimento profissional adotada.

O terceiro capítulo, dá lugar à descrição, análise e reflexão as ações desenvolvidas em cada um dos contextos em que decorreu a PPS, com principal enfoque no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como, na construção de saberes profissionais que integram um perfil profissional docente.

Sucedem-se a reflexão final de todo o percurso profissional docente, de onde fazem parte os processos de aprendizagem vivenciados ao longo da formação, bem como algumas dificuldades sentidas durante as suas PPS.

Por último em anexo encontram-se alguns documentos que a formanda elaborou durante as PPS e que, por conseguinte, facilitam e enriquecem a compreensão leitora. Estes estão organizados em dois tipos, os tipo A correspondem aos anexos impressos, e os tipo B aos anexos em suporte digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Considerando a importância de um quadro teórico e legal no desenvolvimento de competências profissionais, o presente capítulo surge com o intuito de fundamentar e sustentar as opções e as ações da mestrandia ao longo da sua prática educativa.

Durante a formação inicial, a mestrandia procurou conhecer e refletir sobre o quadro teórico e conceitual, assim como sobre os normativos legais que orientam, apoiam, regulam e sustentam a prática pedagógica. Por sua vez, a reflexão e questionamento, que advêm do confronto entre a teoria e a prática (Pimenta, 2005), foram essenciais para a promoção do comprometimento na procura da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, num primeiro momento, será abordada a formação e desenvolvimento do perfil duplo, dando ênfase ao papel docente no processo de transição entre a EPE e o 1.ºCEB e, de seguida, serão referidas especificidades de cada um dos níveis de EPE e 1.º CEB.

1.1. DESENVOLVIMENTO DO PERFIL DUPLO

Tendo como base os princípios delineados pela UNICEF (1989), todas as crianças são iguais no sentido em que têm os mesmos direitos, sendo um deles o direito à educação. Para tal, no contexto português, a lei de bases do sistema educativo (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro) determina que o direito à educação exprime-se pela “garantia de uma permanente acção formativa” (capítulo I, artigo 1.º, ponto 2), desenvolvida através de um “conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas” (capítulo I, artigo 1.º, ponto 3), acessível a todos.

O sistema educativo procura, então, contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e para a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários. Assim, o mesmo organiza-se, de forma a responder às necessidades

da sociedade, em níveis de educação, formação e aprendizagem, abrangendo a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A EPE é facultativa e complementar à ação educativa da família, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro). A educação escolar, por sua vez, diz respeito aos ensinos básico, secundário e superior, embora apenas os dois primeiros sejam universais, gratuitos e obrigatórios (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto). Por último, a educação extraescolar compreende atividades destinadas aos alunos a nível cultural, científico e profissional, no sentido de desenvolverem as suas potencialidades em complemento da formação escolar ou da carência da mesma (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Deste modo, a escola deve proporcionar, a todos e a cada um em particular, o desenvolvimento de competências e conhecimentos que permitam explorar as suas capacidades enquanto seres ativos de uma sociedade (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril). Para tal, a administração e gestão das escolas assume-se como uma ferramenta fundamental, uma vez que coexistem várias dimensões – estrutural, relacional, valorativa, contextual, processual e cultural – com características distintas, cuja compreensão permite perspetivar melhorias no seu funcionamento (Fonseca, 1998). Com vista ao respeito pela diversidade, na perspetiva de Diogo e Vilar (2000), a escola não pode responder com a uniformidade de conteúdos e processos. Assim, a gestão flexível do currículo assenta nestas evidências, uma vez que só a adequação do currículo e das condições em que se desenvolve pode construir soluções diferenciadas e estas, por sua vez, ajustadas a cada situação específica, favorecerão o sucesso educativo.

Nesta perspetiva, segundo Zabalza (2001), o currículo assume-se como um conjunto de metas que se desejam alcançar, bem como os passos que se dão para as concretizar, isto é, o conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades que se consideram importantes para trabalhar com o grupo de crianças. No entanto, este conceito está associado a múltiplas teorias e interpretações, que se encontram em constante mudança e evolução. Atualmente, face à heterogeneidade cultural e social existente, não se pode conceber o currículo como um plano constituído por um conjunto de conteúdos a ensinar, elaborado por especialistas e seguidamente assumido como uma linha de

montagem fabril, implementado pelos professores (Carvalho, 2010; Pacheco, 2003; Macedo et al., 2001).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estipula que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro, artigo 47.º, ponto 4). Apesar do normativo prever a existência de componentes regionais e locais, a estrutura curricular manteve-se nacional, identificada pelos planos curriculares, programas, avaliação e manuais.

Nos finais da década de 90 do século XX, os documentos orientadores das políticas para o ensino básico adotaram a noção de currículo nacional, centrado na definição de competências gerais e num sistema de avaliação dos alunos. Às escolas foi entregue a responsabilidade de organizar a gestão flexível do mesmo, isto é, a possibilidade de cada escola organizar e gerir o processo de ensino e aprendizagem, sustentada nos saberes e nas competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada nível educativo, adequando-o às necessidades específicas de cada contexto escolar através da introdução de componentes locais e regionais no currículo (Pacheco, 2003).

Neste sentido e visto que se vem reconhecendo a crescente necessidade de uma política de descentralização, promotora da participação dos vários agentes envolvidos nos diversos níveis de administração (central, regional, local e institucional), a escola deixa de se limitar à relação pedagógica professor-aluno configurando-se, também, por uma fronteira social, na qual participam todos os intervenientes educativos (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000). Para tal, assim como defende Serra (2004), o profissional de educação deverá realizar uma gestão contextualizada do currículo, em função da necessidade de respeitar as singularidades cognitivas, culturais e pessoais das crianças. Um dos principais desafios da profissão docente, na opinião da mestrandia é este mesmo, o de não se limitar a cumprir acriticamente o currículo prescrito. O docente deve procurar conceber as suas ações visando os documentos orientadores, relacionando-os com competências a nível da formação pessoal e social, inerentes ao crescimento pleno das crianças, com vista a sua progressão individual.

Concomitantemente torna-se fundamental explorar critérios da pedagogia, não só de uma natureza intercultural, como também de uma natureza crítica, pedagogia esta que só deverá ser discutida a partir de um tempo, espaço e tema específicos, uma vez que “exercê-la é uma tarefa estratégica, prática e não científica” (Pacheco, 2003, p.14). Portanto, o educador de infância e o professor devem refletir criticamente sobre as decisões tomadas, num espírito de trabalho em equipa, com vista a potenciar aprendizagens, através do confronto de ideias, observação, análise e reflexão (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto). O processo colaborativo permite, através de momentos de reflexão partilhada (Roldão, 2007), aprender em interação com os outros, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências, que facilitam a reconstrução do conhecimento e a melhoria e desenvolvimento das suas práticas (Alarcão & Canha, 2013). No entanto, o trabalho individual não deve ser descurado, devem coexistir ambas as tipologias, para que o potencial de desenvolvimento profissional não seja reduzido.

Neste âmbito, espera-se que o educador de infância e o professor sejam profissionais capazes de se adaptar às características e desafios de situações singulares, tanto em função das especificidades das crianças, como em função dos contextos escolares e sociais. Como tal, torna-se basilar a PPS, uma vez que se constitui como um momento de importância fulcral, promotor da construção de um saber profissional. O momento de estágio possibilita a reconstrução da visão de criança e de educação, integrando os dados que a prática fornece. Segundo Formosinho (2009, p.130), a PPS constitui-se uma oportunidade de “aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana”.

Assim, a articulação entre a teoria e a prática baseia-se num contributo entre duas dimensões: por um lado, a prática profissional tem a sua intencionalidade sustentada num quadro teórico consistente, por outro, este último só ganha sentido quando refletido na prática. De facto, é a prática que confere sentido à teoria, como resposta concreta a um contexto educativo e a um determinado grupo de crianças. Deste modo, o processo de formação profissional docente caracteriza-se como um conjunto de processos, atividades e experiências que otimizam o conhecimento da realidade educativa em prol de ações mais capazes e adequadas, permitindo a “aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) na

produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula [/atividades], na escola e na articulação desta com a comunidade” (Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, p.1321).

Este exercício de constante atualização e de interação entre a teoria e a prática deve estar presente no quotidiano, perspetivando o desenvolvimento holístico das crianças e garantindo um conjunto de aprendizagens diversas - currículo.

De forma a “respeitar o processo evolutivo natural da criança” (Serra, Costa & Portugal, 2004, p.52) referido anteriormente, e procurando que o momento de transição entre níveis educativos se torne uma sequência lógica do processo de crescimento (Serra, 2004), prevê-se a existência de uma continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB. Uma vez que o processo de desenvolvimento ocorre de forma contínua e global, espera-se que a ação educativa seja coerente com este princípio, prevendo a continuidade entre as duas etapas. A transição para o 1.ºCEB é marcada pelos anseios, expectativas e preocupações resultantes da mudança. Assim, o sucesso da transição passa, sobretudo, pelo reconhecimento do valor de cada criança enquanto ser humano com características individuais, conhecimentos, capacidades, limitações e uma história de vida que a tornam única (Moreira, 2004). Por conseguinte, tendo em conta que a transição escolar deve ocorrer como “uma passagem harmoniosa” (Roldão, 2008, p.108), será fundamental assegurar e respeitar todos estes aspetos.

Tal como previsto pela LBSE, cada ciclo tem a função de complementar, aprofundar e alargar o anterior. Assim, a articulação entre ciclos educativos, deve obedecer “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de complementar, de aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 2). Deste modo, “[os] educadores e [os] professores (...) deverão procurar encontrar processos de atenuar as descontinuidades existentes nos dois níveis educativos” (Serra, Costa & Portugal, 2004, p.52).

O educador deve orientar as práticas no desenvolvimento de competências básicas, sem ter a intenção de escolarizar, mas sim perspetivar a sua ação no sentido da educação ao longo da vida, na procura de conceber condições que facilitem o sucesso da criança nas etapas futuras. Por conseguinte, o professor do 1.º CEB deve ser responsável por integrar “todas as vertentes do currículo e

a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto), partindo “do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes” (Despacho n.º 5220/1997 de 4 de agosto, p.9378). Segundo Oliveira-Formosinho (2016), a cooperação entre educadores e professores exige uma parceria equitativa, o respeito pela especificidade, mas também a “convergência pedagógica que permite criar e partilhar uma cultura comum, colaborativa, que assegure a continuidade entre as experiências de aprendizagem e o sucesso das transições” (p.192).

A procura de mecanismos articulados entre a EPE e o 1.º CEB revela-se necessária para que não se aprofundem descontinuidades no trabalho de cada etapa educativa e para que se respeite o processo evolutivo de cada criança. Por esse motivo, o contacto das crianças com a escola antes da sua entrada, a estimulação das crianças em prol do desenvolvimento de competências pessoais e sociais auxiliam o processo transitório e tornam as crianças mais seguras e autónomas (Vasconcelos, 2008). Para tal, é necessário que se estabeleça um contacto entre os níveis educativos, com vista ao desenvolvimento de atividades integradas. Deste modo, surge a articulação curricular vertical, caracterizada pela preocupação pelo processo de “transição para a escolaridade obrigatória” (Serra, 2004, p.85).

Contudo, de acordo com o estudo desenvolvido por Rodrigues (2005), os grandes obstáculos à articulação devem-se, essencialmente, às dificuldades relativas à comunicação entre os docentes; à falta de colaboração entre os mesmos; ao desconhecimento das práticas educativas; e às ideias pré-concebidas relativamente ao trabalho desempenhado em cada nível educativo. Para além destes fatores, ainda se encontram a descontinuidade ao nível dos conteúdos curriculares, a distinta organização e gestão do tempo e espaço, as rotinas e as metodologias subjacentes a cada nível, o que resulta numa lacuna no processo transitório (Alarcão, 2008). Logo, compreende-se a importância de medidas educativas que salvaguardem o conceito de continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, procurando a adoção de uma atitude proactiva e colaborativa dos profissionais da educação, tendo em vista o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto futura profissional de perfil duplo, a mestranda, após a sua experiência, considera que os educadores e professores deveriam promover

relações baseadas em processos de colaboração e cooperação, através do desenvolvimento de atividades conjuntas que valorizam ambos os currículos, numa perspectiva construtivista da aprendizagem e da ação educativa com vista ao desenvolvimento de uma base mais sólida para o sucesso educativo (Serra, 2004). Visto que a transição implica a separação de algo conhecido e a integração num novo contexto, (onde possivelmente surge o medo do desconhecido e onde as anteriores rotinas dão lugar à aprendizagem de comportamentos e atitudes adaptados aos novos ambientes - sociais e físicos) (Sim-Sim, 2010), a educação emocional revela-se um aspeto fundamental que poderá ser relevante ao longo do processo transitivo, pois pode ser encarada como uma forma de prevenção, tendo em conta que minimiza a vulnerabilidade face a contextos adversos (Cardeira, 2012). Nesta mesma perspetiva, uma vez que, segundo o Conselho Nacional de Educação (2009) e Vasconcelos (2009), o ser humano tende a agir de acordo com os sentimentos e pensamentos que tem de si mesmo, desenvolver positivamente a autoconfiança das crianças irá influenciar de certa forma os seus comportamentos. Assim, para além de auxiliar e influenciar o processo de aprendizagem, a esfera afetiva potencia o desenvolvimento relacional dos alunos, capacitando-os para uma interação social mais plena e para uma gestão mais eficaz no autocontrole emocional do ponto de vista da construção pessoal.

De acordo com Vygotsky (s.d., citado por Oliveira, 1992), o conhecimento pessoal de cada criança parte das necessidades, dos interesses, dos impulsos, dos afetos e das emoções que derivam da esfera afetiva. Neste sentido, depreende-se que um maior conhecimento pessoal tendo por base a afetividade culmina numa predisposição mais capaz para aprender.

Para além das necessidades referidas, os interesses das crianças constituem também um tópico essencial da planificação e da ação docente, decorrentes da observação e do processo reflexivo, com vista a um desenvolvimento contínuo e sustentado, onde se privilegiam situações pessoais e experiências vivenciadas (Branco, 2004). Deste modo, não só deve ter-se em conta a articulação vertical, como também a dimensão horizontal. Esta última, por sua vez, respeita o desenvolvimento global e holístico da criança, uma vez que privilegia a construção do saber de forma integrada, interrelacionando e articulando os diferentes conteúdos das diferentes áreas, ao invés da existência

de áreas estanques e compartimentadas (ME/DEB, 1997; Serra, 2004). Para além do referido, tal como defende Coll (1990), é importante respeitar os conhecimentos prévios e valorizar as experiências das crianças, considerando que estas utilizam os seus conhecimentos e representações prévias quando se deparam com um novo conteúdo, por forma a interpretar e selecionar informações, organizando-as e relacionando-as entre si.

De acordo com Arends (2008), compreender a forma como os educandos aprendem é um dos mais importantes desafios, sendo para isso necessária uma atitude pro ativa no processo de ensino e de aprendizagem, aproximando-se dos pensamentos das crianças e reconduzindo-os para os conhecimentos a serem desenvolvidos (Perrenoud, 2008). Neste processo, o docente é o principal “responsável pela mediação entre o saber e a criança” (Roldão, 2009, p.23), devendo assegurar a inter-relação entre a teoria e a prática, a cultura escolar e a do quotidiano no processo de aprendizagem de cada criança (lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Deste modo, é fundamental ter em conta que as crianças não são tábuas rasas, o docente deve “partir do que a[s] criança[s] já sabe[m] e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (ME/DEB, 1997, p.14), permitindo que as mesmas sejam construtoras do próprio conhecimento, assumindo um papel de agentes ativos em todo o processo (Coll et al., 1999). Esta perspetiva, designada por Piaget como perspetiva construtivista, encara o conhecimento como algo que não é adquirido, estabelecido e transmissível, mas sim como algo pessoal, uma atividade social e cujo significado é construído com base na interação dos conhecimentos prévios com as novas experiências (Jonaert, 2012).

Na mesma linha de ideias, emerge a perspetiva socio construtivista da aprendizagem, preconizada por Vygotsky, que defende que é na construção do saber, a partir das relações intra e interpessoais, ou seja, nessa “troca com outros sujeitos e consigo próprio, que se vão interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais e se vai processando, portanto, a aprendizagem” (Pinto, 2002, p.30). Surge, assim, a importância de atuar, segundo os princípios defendidos por Vygotsky, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos, estimulando-a para atingir níveis de pensamento mais complexos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Esta foi definida por Vygotsky como a diferença entre o nível de desenvolvimento atual e o potencial,

“determinado através da resolução de problemas, com a orientação e a colaboração dos adultos ou companheiros mais capazes” (Santos, 2007, p.231). Assim, o saber não é entendido como finito ou terminado, mas sim algo que se encontra em constante mudança, construção, em processo de desenvolvimento e criação, através do contexto social e das interações em que o ser humano se insere (Fosnot, 1996).

Neste sentido, para que exista um envolvimento da criança no processo de construção e desenvolvimento do conhecimento, é necessário conceber um conjunto de atividades interligadas que resultem num processo de ensino e de aprendizagem significativo e motivador. A motivação é um fator importante, que tem implicações diretas na qualidade do envolvimento das crianças com o processo de ensino e aprendizagem, pois uma criança motivada procura novos conhecimentos e oportunidades, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (Alcará & Guimarães, 2007, referenciados por, Lourenço & Paiva, 2010). A utilização de recursos também permite proporcionar momentos interessantes e estimulantes, que se traduzem em aprendizagens significativas e um clima de bem-estar, uma vez que incluir novidade e variedade é um estímulo natural para os alunos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Veríssimo, 2013).

No entanto, ter em conta apenas os interesses e a motivação das crianças não garante que se desenvolvam aprendizagens significativas e efetivas, é, então, necessário considerar as necessidades de cada uma em específico. Posto isto, o professor deve ser capaz de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), pois, tal como afirma Dewey (2002), “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (p.161).

A diferenciação pedagógica consiste nisso mesmo, a adequação de métodos, técnicas e materiais às necessidades e especificidades de cada criança, tendo em vista um ensino individualizado, que considera as diferenças de cada criança e reconhece-a como capaz. De facto, cada vez mais, a diversidade (cultural, social, económica, intelectual, de interesses, de necessidades, entre muitos outros) é uma realidade. Como tal, de acordo com Roldão (2005), esta não deve ser encarada como um obstáculo no processo de ensino e

aprendizagem, mas sim como uma mais-valia que não só permite a partilha de experiências, opiniões, ideias, conhecimentos, entre outros, como também enriquece as aprendizagens construídas. Esta aceitação da diversidade e pluralismo exige o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada criança no quadro sócio-cultural” (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, anexo III, ponto 2, alínea g). É desta forma, que o conceito de diferenciação pedagógica se faz emergir, englobando, então, um planeamento de estratégias e atividades que valorizem e respeitem todas as crianças, integrando-as e incluindo-as, de diferentes formas, nas ações desenvolvidas (Tomlinson, 2008). Assim, a pedagogia diferenciada procura oferecer experiências de aprendizagem estimulantes com vista a que cada criança tenha contacto com situações enriquecedoras, levando-a a entregar-se à descoberta e a envolver-se na construção de aprendizagens ativas (Cadima, 1997; Santos, 2008). Considerando que “todos os alunos têm direito a serem estimulados ao nível máximo das suas capacidades e apoiados nas suas dificuldades” (Ruivo & Carrega, 2013, p.49), através do conhecimento de cada criança e do respeito pelo ritmo e percurso individual da mesma, o docente contribui para a igualdade de aprendizagens e oportunidades, promovendo a equidade (Tomlinson, 2008).

Outro aspeto reconhecido pela mestrandia de extrema relevância, desenvolvido posteriormente, é a articulação de diferentes áreas de conteúdo, como promotora de uma melhor compreensão do conhecimento, devido à interpretação global da realidade e não compartimentada, às diferentes possibilidades de leitura de uma mesma situação e a uma formação holística da criança (Leite, 2012; Morin, 2007).

A metodologia de trabalho de projeto surge como resposta a este aspeto supramencionado, pois permite a transformação do currículo em projeto de natureza transdisciplinar, gerando situações integradoras de aprendizagem (Vasconcelos, 2011). Esta metodologia assume um cariz cooperativo, em que a equipa educativa e as crianças trabalham conjuntamente na procura de soluções para os problemas ou num estudo de um determinado tema de interesse, visando a formação de competências, comportamentos, atitudes e valores. Paralelamente, não abandona o trabalho individual, permitindo que a criança trabalhe na fronteira entre si e o outro, tomando, no entanto, consciência da diferença, isto é, da noção e inclusão do outro enquanto recurso

que prolonga e amplia a atividade individual e não como uma ameaça (Vasconcelos, 2011). Segundo Kilpatrick (1971), o desejável é que o projeto seja elaborado em conjunto pelo docente, pelas crianças e pelas famílias, pois só dessa forma será “funcional, ganha (...) sentido e intensidade” (p.86).

A metodologia de trabalho de projeto envolve as crianças, ativamente, através da criação de responsabilidades (Kilpatrick, 1969). A mesma “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique e Santos, 1991, p.140), em que o problema e a atitude investigativa comandam o desenvolvimento subsequente do projeto (Gâmboa, 2011) que, segundo Vasconcelos (2012), desenvolve-se em quatro fases.

A definição do problema corresponde à primeira fase. Aqui têm lugar a partilha de questões, conhecimentos prévios, interesses, motivações e aquilo que gostariam de investigar. A segunda fase, de planificação e desenvolvimento do trabalho, corresponde ao momento de definição do que irá ser feito, incluindo um percurso, os recursos humanos e materiais necessários, a divisão de tarefas e organização do tempo. Por sua vez, a terceira fase de execução diz respeito ao processo de pesquisa por parte das crianças, onde serão registadas, selecionadas e organizadas as informações adquiridas e, posteriormente, confrontadas com os conhecimentos prévios. A quarta fase corresponde à divulgação/avaliação, que se caracteriza pela avaliação do trabalho, da intervenção dos vários elementos do grupo, da qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, da informação recolhida e das competências adquiridas; e pela partilha dos trabalhos elaborados na sequência do projeto. Nesta fase poderão ser elaboradas novas hipóteses de trabalho ou novos projetos que serão explorados posteriormente. Para além da avaliação feita neste momento, esta é uma atitude transversal ao longo de todo o processo, em todas as fases do projeto (Gâmboa, 2011).

As fases do projeto, supracitadas, não são estanques e de sequência obrigatória, são passos lógicos que se entrecruzam, reelaboram de forma sistémica, flexível e criativa numa dinâmica em espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta (Vasconcelos, 2012; Gâmboa, 2011; Kilpatrick, 2006).

Após analisado o quadro teórico e legal que sustenta a prática da mestrandia numa perspetiva holística da educação, importa também compreender as

especificidades de cada nível, permitindo um enriquecimento do perfil profissional docente.

1.2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, segundo a lei-quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), é reconhecida como a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida e, portanto, é a base para uma escolaridade de sucesso, uma vez que é promotora do desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos numa perspetiva de formação de cidadãos ativos, críticos e reflexivos (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro). Destinada a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro), a EPE é ministrada pelo educador de infância em cooperação com as famílias das crianças, com vista ao desenvolvimento pleno e equilibrado das mesmas (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Atualmente, apesar de a frequência nesta etapa educativa não ser de carácter obrigatório, é garantida a universalidade da mesma para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, tornando-se visível a importância dada a esta primeira etapa da educação básica (Lei n.º 65/2015 de 3 de julho).

Os objetivos gerais pedagógicos para este nível educativo encontram-se definidos na lei-quadro e procuram, principalmente, a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança; o respeito pela diversidade de culturas; a igualdade de oportunidades tendo em conta as características individuais de cada criança; e as capacidades de expressão, comunicação e compreensão do mundo.

Por forma a dar resposta aos objetivos propostos, o educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, capítulo II, ponto 1). Deste modo, o educador guia-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para apoiar as decisões sobre a sua prática educativa, conduzindo o processo

educativo a desenvolver com as crianças, visando o desenvolvimento integral das mesmas. Para tal, a criança deve ser encarada como sujeito deste processo, desempenhando um papel ativo na construção do desenvolvimento e aprendizagem (ME/DEB, 1997), onde as suas opiniões, inferências, expectativas e interesses são considerados fator de desenvolvimento.

Tal como o próprio nome indica, as OCEPE são um documento de apoio às práticas pedagógicas, adotando uma postura orientadora, com indicações voltadas para o educador, ao invés da previsão de aprendizagens a realizar com as crianças, tornando o documento mais flexível e abrangente a diferentes conceções do currículo (ME/DEB, 1997). O documento orientador encontra-se organizado em três áreas – a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação, e a área de conhecimento do mundo – sendo que as mesmas devem ser desenvolvidas de forma articulada.

Assim, cabe ao educador a função de estruturar e gerir o próprio currículo de forma a permitir a construção de aprendizagens integradas, diversificadas e diferenciadas, assegurando a inter-relação entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º, alínea b). Deste modo, o educador deve considerar as crianças sujeitos dinâmicos e responsáveis pelas suas ações e aprendizagens, onde o meio e a interação com outros pares exercem influências importantes no processo de crescimento cognitivo, pessoal e social.

Neste sentido, a observação, tal como afirma Estrela (1994), revela-se fundamental, pois, através da realização de observações atentas e sistemáticas e da conseqüente problematização, permite ao educador intervir de forma fundamentada – com respeito pelos interesses, necessidades e especificidades de cada criança – possibilitando um maior envolvimento com o contexto educativo e uma construção de planificações contextualizadas.

Com base na observação, surge a planificação reconhecida como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica bem fundamentada” (Estrela, 1994, p.29), pois nela são estabelecidas as atividades a realizar, a gestão do grupo, o tempo necessário, os materiais que serão utilizados e os objetivos de desenvolvimento. A planificação contém diversas etapas, são elas “a avaliação das necessidades, análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias; plano de avaliação” (Diogo, 2010,

p.65). Para que este seja profícuo deve assumir um caráter flexível e integrador, procurando incluir as propostas explícitas e implícitas das crianças. Deste modo, os momentos de planificação e elaboração da mesma servem de orientadores da intervenção, permitindo a adaptação a novas situações e o reajuste da sua ação de acordo com as expectativas e reações das crianças.

Uma outra competência essencial na ação educativa é a atitude reflexiva baseada “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias” (Alarcão, 2010, p.44). O que significa que os educadores devem refletir sobre as suas práticas, com o intuito de se avaliarem, visando a melhoria da intenção das mesmas, através da definição de novas estratégias e recursos a implementar.

A reflexão apresenta três dimensões – retrospectiva, interativa e prospetiva. A retrospectiva diz respeito à reflexão sobre a ação, através desta o educador tem a possibilidade de reconstruir mentalmente a ação, de forma a analisá-la retrospectivamente. Por sua vez, a reflexão interativa, que se relaciona com a reflexão na ação, tem lugar durante a mesma, possibilitando a reformulação durante a prática educativa e promovendo a adaptação ou mudança de estratégias e posturas. Por último, a prospetiva é relativa à reflexão sobre a reflexão na ação, incidindo na ação futura.

Do processo reflexivo surge a avaliação que deve ser reguladora da qualidade do desempenho do educador, da aprendizagem e da sua própria formação enquanto profissional, tal como referido no decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. De acordo com as OCEPE e a legislação em vigor, a avaliação deve centrar-se no processo educativo, na ação docente e nos resultados das aprendizagens e evoluções das crianças, o que “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME/DEB, 1997, p.27). De acordo com a circular n.º 4 (2011), o educador deve procurar desenvolver uma avaliação contínua, centrada nos processos, assumindo, assim, uma dimensão formativa – entendida como uma perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. O mesmo documento legal afirma também que “qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a

recolha de informação sobre a criança e o grupo” (2011, p.6), assumindo a observação um papel indispensável para o processo avaliativo ao nível da EPE.

O educador, ao longo da prática educativa, deve procurar sustentar as suas ações através da combinação de diversos modelos curriculares, uma vez que estes, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007), baseiam-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constituem um referencial prático para pensar “antes da acção, na acção e sobre a acção” (p.34). Assim, torna-se fundamental que o educador conheça os modelos pedagógicos que poderão sustentar a sua prática e que estão em conformidade com a sua conceção de criança, com o processo de aprendizagem, o ambiente educativo e a organização de recursos que melhor se adaptem às especificidades do grupo. Neste âmbito, a *praxis* educativa foi orientada com base em diferentes modelos curriculares, recorrendo aos princípios de cada modelo que se consideram mais adequados, tendo em vista o sucesso educativo das crianças. O modelo *High-Scope*, o modelo *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna (MEM) foram os alicerces para uma ação educativa com uma maior intencionalidade pedagógica. Através do trabalho desenvolvido segundo estes modelos, e considerando que estes são “a representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa” (Spodek & Brown, 1996, p.15), as crianças tiveram a oportunidade de se desenvolver num ambiente em que o principal enfoque era a aprendizagem ativa das crianças.

O modelo *High-Scope* prevê a construção da autonomia intelectual da criança, onde a criança é o motor central da ação educativa (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). A planificação é elaborada tendo em conta as crianças, bem como todos os elementos que constituem o processo de aprendizagem - como os espaços, os materiais, o tempo e as interações - uma vez que estes são elementos-chave para o desenvolvimento holístico da criança. Para tal, são também importantes as fases da observação e reflexão para a elaboração da planificação (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007), uma vez que, segundo Oliveira-Formosinho (2013), não existe ação educativa tão adequada quanto a que tem a observação da criança como base para a planificação. Segundo esta abordagem, o adulto, através de estratégias de interação positivas, deve criar situações desafiadoras do pensamento atual da criança, com vista a provocar o conflito cognitivo (Oliveira-Formosinho, 2013,

p.71). Assim, é dada importância à criação de vínculos afetivos, pois permitem fazer com que a criança se sinta segura, promova a construção do seu próprio conhecimento, estimule a sua autonomia e crie oportunidades de aprendizagem significativa, já que estas “ficam muito mais envolvidas nas experiências de aprendizagem quando os adultos reconhecem e apoiam as suas intenções” (Hohmann & Weikart, 2011, p.251). O espaço, tal como referido anteriormente, tem uma importância relevante no seu desenvolvimento, devendo, por esse mesmo motivo, ser um “espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44), proporcionando conforto e bem-estar. Assim sendo, de acordo com o modelo *High-Scope*, o espaço deve estar dividido em áreas diferenciadas, de acordo com os interesses das crianças, porém estas não devem ser fixas, ou seja, deverão ser organizadas de acordo com os interesses das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2013).

O MEM, por sua vez, também se define em torno do desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, enquanto membro de uma sociedade. Tendo em conta que a criança integra uma sociedade, este modelo dá destaque à participação e colaboração estabelecida com todos os intervenientes no processo educativo (Folque, 2014). Esta perspetiva, sustentada nas teorias de Piaget e Vygotsky, encara a criança como um ser ativo, competente e capaz de ser co construtor do seu processo de ensino e de aprendizagem (Lino, 2007), sendo que as experiências vividas constituem o “ponto de partida para os educadores alargarem as competências de comunicação e aprendizagem” (Folque, 2012, p.53). Assim, a aprendizagem capacita e potencia a autonomia, responsabilidade, pensamento crítico e reflexivo e a pro atividade da criança, com vista à sua realização pessoal e social (Folque, 2014). De acordo com o MEM, ouvir e falar são momentos fulcrais para a aprendizagem de cada criança, pois permitem, em conjunto, confrontar opiniões, perspetivas, partilhar, negociar e colaborar (Lino, 2007).

O modelo *Reggio Emilia*, também neste âmbito, defende que são o trabalho colaborativo entre escola, por um lado, e a comunidade, por outro, que permitem atingir uma educação holística de qualidade (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Assim, a aprendizagem processa-se através da participação de todos no processo de desenvolvimento, numa perspetiva “em que todos aprendem com todos” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007,

p.95). Este modelo defende que o ambiente “é considerado o “terceiro educador”” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.157) e, por esse mesmo motivo, deve ser organizado de forma a proporcionar a interação social e a comunicação com os pares, devendo ser ainda aberto a mudanças objetivando a resposta às necessidades e a autoria do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Este modelo, tal como os modelos anteriormente referidos, defende o desenvolvimento de uma pedagogia de trabalho de projeto, de natureza cooperativa – em que as crianças e a equipa educativa trabalham conjuntamente na procura de soluções para os problemas, a fim da formação de competências, atitudes, comportamentos e valores. Assim, a criança passa a ser um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes, em alternativa a um ser passivo, recetor de saberes de outros (Vasconcelos, 2011), fazendo com que a criança se torne mais atenta, crítica, confiante e exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente (Leite, Malpique & Santos, 1991).

1.3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico, tal como referido anteriormente, compreende três ciclos, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos. Destinado a crianças que completam seis anos até meados de setembro, este é obrigatório e gratuito (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). Tendo em conta que a formação da mestrandia habilita para a docência nos quatro primeiros anos, este capítulo apenas irá incidir sobre o 1.º CEB.

Ministrado por um professor único, que poderá ser coadjuvado em áreas especializadas, o 1.º CEB, à semelhança do pré-escolar, é de carácter globalizante. Visto como a segunda etapa do processo de educação ao longo da vida, o 1.º CEB é o ciclo em que se concretiza, “o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui (...) para aprofundar a democratização da sociedade” (Ministério da Educação, 2004, p.11), através da “realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da

solidariedade social” (Ministério da Educação, 2004, p.11) e da preparação “para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004, p.11).

Para tal, os objetivos específicos propostos para este nível de ensino são 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 n.º 49/2005 de 30 de agosto). Para a concretização dos objetivos supramencionados foi desenvolvido um plano de estudos, onde estão enunciados os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, em cada ano de escolaridade, organizados em programas das disciplinas e metas curriculares (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Além das competências cognitivas, também se espera que os alunos desenvolvam competências complementares que permitam a sua realização integral. Desse modo, é função da escola fornecer conhecimentos e competências que permitam explorar as suas capacidades, integrar-se na sociedade e contribuir para a vida económica, social e cultural do país (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril). Assim sendo, tal como enunciado no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a escola, relativamente à gestão curricular, dispõe de uma autonomia pedagógica e organizativa, sendo que o projeto educativo de agrupamento e os planos de atividades integrados no mesmo são estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo adaptados às características das crianças. Destacam-se o projeto educativo do agrupamento (PEA), o plano anual de atividades e o projeto curricular de turma: o primeiro constitui-se como um documento onde são clarificadas e comunicadas a missão e metas da escola; por sua vez, o plano anual de atividades concretiza os princípios, valores, metas e estratégias enunciados no PEA, contendo as prioridades e atividades a concretizar (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho); o projeto curricular de turma, elaborado pelo professor titular, tem em conta os interesses e necessidades da turma, onde são estipulados objetivos para o ano letivo.

O professor do ensino básico como responsável por conceber e proporcionar momentos de aprendizagem em contexto de sala de aula (Leite, 2010) deve ter como primazia a gestão contextualizada do currículo, visando o

respeito pelas singularidades cognitivas, culturais e pessoais dos educandos (Roldão, 1998).

A matriz curricular, no 1.º CEB, ao contrário da EPE e tal como enunciado anteriormente, encontra-se organizada de acordo com as aprendizagens que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelos alunos em cada nível. Na opinião da formanda, o modo como está elaborada (fixa e rígida) e a crescente prestação de contas exigida pela administração central faz com que as instituições de ensino sobrevalorizem a progressão de aprendizagens de acordo com os domínios visados no final de cada ciclo de estudos (Perrenoud, 2008). No entanto, se outrora existiu um tempo em que o currículo era visto como conhecimentos a passar aos alunos, atualmente esta conceção perde sentido devido à “diversidade e complexidade de situações e contextos que as sociedades actuais apresentam (culturais, socioeconómicos, étnicos, etc.)” (Roldão, 1999, p.17). Assim, um dos desafios da profissão docente é conceber as suas ações de acordo com os documentos orientadores e, simultaneamente, desenvolver competências a nível da formação pessoal e social inerentes ao crescimento das crianças, tendo em conta a diversidade e autonomia dos alunos.

As componentes do currículo do 1.º CEB são o português e a matemática, ambos com uma carga horária mínima de sete horas semanais, o estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras, com uma carga horária mínima de três horas semanais, e o inglês, apenas destinado a crianças do 3.º e 4.º anos de escolaridade, com um mínimo de duas horas semanais (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro). Na perspetiva da mestrandia, a distribuição horária por cada componente reflete a valorização do português e da matemática relativamente às restantes. O mesmo se verifica através da análise dos documentos orientadores e reguladores da prática educativa, uma vez que relativamente ao português e à matemática existem dois documentos para cada uma das áreas – programa e metas curriculares de português do ensino básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015); programa de matemática para o ensino básico (Damião & Festas, 2013); metas curriculares do ensino básico – matemática (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) – que têm sido alvo de constantes reformulações. No que diz respeito ao estudo do meio e às expressões artísticas e físico-motoras, não só estão em vigor

programas que não são alterados desde o ano de 2004, como também não foram elaboradas metas curriculares.

Para além destas áreas curriculares, fazem ainda parte: o apoio ao estudo, destinado ao auxílio dos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, com principal enfoque no reforço do apoio nas áreas de português e matemática (mais uma vez presente a sobrevalorização destas áreas); a oferta complementar, que engloba atividades que promovem a educação para a cidadania e trabalho com as TIC; e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a educação moral e religiosa, ambas de carácter facultativo.

De forma a facilitar aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado, a articulação curricular - reconhecida por diversos autores, como Leite (2012), Morin (2007) e Beane (2003) - prevê a interligação de saberes. Tal como refere Morin (2007), “para compreender a complexidade humana, ou seja, todos os diferentes aspectos da realidade humana, não devemos apenas colocá-los lado a lado como peças isoladas de um «quebra-cabeças», mas precisamos saber juntá-los” (p.23). Ora, a articulação entre as diversas áreas possibilita uma melhor compreensão do conhecimento, pois permite uma interpretação global da realidade e não compartimentada, diferentes possibilidades de leitura de uma mesma situação e, por conseguinte, uma formação holística da criança. Esta, tal como mencionado anteriormente, deve ser vertical, na medida em que é clara a sequência progressiva e interligada entre as áreas; e horizontal, uma vez que, embora os programas e metas curriculares definam os conteúdos de forma compartimentada, o professor deve procurar relacionar os saberes das diferentes áreas entre si, numa perspetiva global e integrada do saber, por forma a permitir que os alunos integrem e relacionem diferentes conteúdos “num quadro de interpretação e significatividade mais amplo” (Alonso, 1998, p.20).

Neste âmbito, na PPS, a mestranda, apesar de partir de temas pré-determinados pela orientadora cooperante, procurava eleger um tema central e relacionar os conceitos a ser explorados em torno do mesmo, à semelhança do que defende Beane (2002).

Nesta ótica, considerando a criança como um ser dotado de consciência, de vontades e de experiências de vida, deve ter reconhecido o seu papel ativo na construção da sua própria aprendizagem. Assim, o professor é responsável por criar condições que facilitem a autoaprendizagem do aluno, “condição do seu

desenvolvimento intelectual e emocional” (Carvalho & Diogo, 1999, p.97). Tanto a valorização dos seus conhecimentos prévios, como as perspectivas dos alunos devem fazer parte da prática docente, pois, desta forma, possibilita que o mesmo se aproxime dos pensamentos das crianças, reconduzindo as ideias pré-concebidas para uma aproximação dos conhecimentos a serem ensinados (Perrenoud, 2008).

Neste processo, compreender os alunos e a forma como aprendem é um dos mais importantes desafios (Arends, 2008), em que o docente é o principal “responsável entre o saber e a criança” (Roldão, 2009, p.23). Espera-se que “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º, alínea b), através de uma procura constante de troca de saberes e conhecimentos, que findem no sucesso educativo.

De modo a concretizar e desenvolver o currículo, e mantendo o interesse dos educandos, o profissional da educação deve procurar desenvolver diferentes estratégias que possibilitem um maior envolvimento por parte dos alunos. Ora, a utilização do manual escolar de forma recorrente e linear, para além de se tornar rotina, leva a que o aluno não procure outras formas de obtenção de informação e, portanto, torna a sua visão reduzida, devido à seleção de conteúdos que é feita pelo manual e à sequência dos mesmos por ele estabelecida.

Nesta adaptação do currículo, o professor deve tomar diversas decisões, nomeadamente em relação aos conteúdos, ao tempo, ao percurso de atividades e aos recursos que suportam as mesmas (Arends, 2008), tendo em consideração que o manual escolar é um “recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo” (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, capítulo I, artigo 3.º, alínea b). Para tal, é necessário fazer um uso crítico e criativo e ainda complementá-lo com outros recursos e estratégias também interessantes e motivadoras, que estimulem a curiosidade e a motivação pela utilização de outras fontes de informação. Como evidenciado no terceiro capítulo, ao longo da prática pedagógica, a formanda procurou utilizar as potencialidades do manual sem fazer um uso exclusivo do mesmo.

Neste âmbito, a escola deve apropriar-se do repertório de recursos (linguísticos, comportamentais, vivências, entre outros) com que as crianças acedem ao conhecimento e utilizá-los para completar um leque de

experiências adequadas a essa idade, promovendo a participação ativa no seu processo educativo (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Assim, a utilização das TIC dá resposta a este último aspeto, uma vez que, para além de se aproximarem da realidade dos alunos e da forma como as novas gerações obtêm a informação (Perrenoud, 2008), são do interesse dos alunos desta geração. Esta ferramenta, segundo Flores, Peres e Escola (2009), gera efeitos positivos nos professores e nos alunos.

No que concerne ao uso das TIC pelo professor, como ferramenta de apoio às aulas traz vantagens na elaboração de materiais para os alunos, na organização do próprio trabalho e na possibilidade de acesso a boas práticas realizadas e partilhadas por colegas ou escolas. Relativamente ao aluno, possibilita o aumento da motivação, da concentração, da criatividade, da compreensão, da participação e auxilia na compreensão dos conteúdos (Flores, Escola & Peres, 2011).

À semelhança das TIC, também o trabalho em grupo é uma estratégia com inúmeras vantagens. De acordo com Niza (1998), o trabalho em grupo contraria a dimensão individualista desenvolvida na perspetiva tradicional de ensino e é na opinião da mestrandia, uma estratégia rica de interação e troca de informação por parte dos alunos, para que em conjunto (pares, pequeno ou grande grupo) possam atingir um objetivo comum. Esta estratégia, não só aumenta o espírito de grupo, a solidariedade e cumplicidade dos constituintes, como promove a autoestima, originando a motivação e envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, a retenção de informação a longo prazo (Johnson & Johnson, 1999).

A utilização de recursos diversificados não só permite, como facilita a conceção de um conjunto de atividades interligadas que resultem num processo de ensino e de aprendizagem significativo e motivador para os alunos, conferindo-lhe especial relevância. Pois, tal como referido anteriormente, a motivação tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que um aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (Lourenço & Paiva, 2010; Arends, 2008).

Para além do supramencionado, tal como refere Tomlinson (2008), estratégias diversificadas proporcionam múltiplas opções de obtenção de

informação, o que permite desenvolver soluções para que cada aluno realize uma aprendizagem eficaz.

Face ao conjunto de interesses, necessidades, dificuldades, contextos culturais, sociais e familiares, estilos e ritmos de aprendizagem que podem existir numa turma, só uma diversidade de propostas pedagógicas poderá assegurar a equidade e o sucesso de todos (Tomlinson & Allan, 2002; Santos, 2008).

A pedagogia diferenciada assume um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, exigindo por parte do professor uma avaliação sistemática e eficaz, resultante de ciclos de observação e consequente reflexão, que fundamentam o planeamento educativo (Tomlinson & Allan, 2002).

A observação, para além de permitir a recolha de informação das dificuldades e necessidades dos alunos, também permite recolher dados a cerca das motivações e interesses dos mesmos, assumindo um papel relevante na construção da planificação. Posteriormente, a observação irá permitir retirar informações necessárias para a reflexão sobre a eficácia e adequação das estratégias utilizadas na ação, assim como irá possibilitar a observação dos alunos no seu quotidiano por forma a avaliá-los formativamente. Para tal, requerem-se a elaboração e utilização sistemática de instrumentos de registo que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno. Este registo permitirá realizar uma gestão mais adequada das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino que o professor deverá manter ou reformular para o “êxito da cooperação, indispensável ao sucesso, dos alunos e dos professores” (Ministério da Educação, 2004, p.25).

A avaliação, por sua vez, na perspetiva de Zabalza (2001), assume-se como fundamental no trabalho dos docentes. Esta deve ser contínua e sistemática por forma a permitir recolher informações que, uma vez analisadas, irão apoiar a tomada de decisões adequadas ao desenvolvimento da qualidade das aprendizagens (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro).

Assim, de acordo com o perfil geral de desempenho profissional (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto), o professor deve utilizar a avaliação “nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (artigo 3.º, capítulo 3, ponto 2, alínea j).

A avaliação diagnóstica permite elaborar, adequar e reformular estratégias que permitirão aproximar da diferenciação pedagógica, tendo em conta que poderão ser identificados interesses, necessidades e dificuldades que irão ser úteis na gestão do currículo e na construção e desenvolvimento de projetos. Esta pode “ocorrer em qualquer momento (...) quando articulada com a avaliação formativa” (Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, capítulo 2, ponto 18). Por conseguinte, a avaliação formativa é concebida não de forma quantitativa, mas sim qualitativa, através de comentários resultantes da recolha de dados que auxiliam os alunos e docentes a reorientar o seu trabalho através da análise de falhas, aprendizagens ainda não alcançadas e aspetos a melhorar.

Na opinião da formanda, esta análise deve ser conjunta, na medida em que ao envolver os alunos no processo de avaliação formativa promove-se a autoavaliação dos mesmos. Para que este processo seja partilhado é necessário que os critérios de avaliação sejam negociados entre todos (Santos, 2002).

A avaliação sumativa consiste na formulação de uma apreciação global sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno, definidas para cada área curricular (Despacho Normativo n.º 1/2005). Esta, geralmente, ocorre em finais de período sob a forma de um teste, que valoriza mais a classificação obtida, ao invés da análise de dificuldades e consequentes orientações para a melhoria do desempenho (Fernandes, 2005). Assim, a avaliação sumativa compara-se, tal como critica Freire (1978) referenciado por Oliveira e Moreira (2014), com uma pedagogia bancária, na qual os educadores comunicam e depositam e os educandos adquirem, memorizam e reproduzem.

Na opinião da formanda, um outro fator importante no processo educativo é a afetividade mútua entre o adulto e os alunos, pois, segundo Cunha (2008), o que irá modificar a qualidade do aprendizado é o afeto, uma vez que a aprendizagem será mais bem-sucedida quanto maior for a afetividade, por se assumir como um fator de motivação e desenvolvimento pessoal. Deste modo, a atenção dada aos interesses e problemas das crianças, tratando-os como significativos; uma maior valorização do esforço e empenho, em vez dos resultados; a evidência dos atributos positivos em detrimento dos negativos; a manifestação de afeto, que gera um clima seguro e afetivo; e a demonstração de confiança nas capacidades das crianças são ações que permitirão instigar o

desenvolvimento positivo da autoconfiança. Este, por sua vez, influencia de certa forma o seu comportamento, na medida em que o ser humano tende a agir de acordo com os sentimentos e pensamentos que tem de si próprio (Conselho Nacional de Educação, 2009; Vasconcelos, 2009).

Após explanados, no presente capítulo, os pressupostos teóricos e legais que sustentaram o processo de formação da mestranda, visando a construção de um perfil generalista, o capítulo seguinte irá apresentar a caracterização dos contextos de estágio, bem como a análise dos grupos de crianças e dos ambientes educativos e ainda a metodologia de investigação adotada enquanto estratégia de desenvolvimento profissional.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O meio social que envolve a criança influencia o seu desenvolvimento, tal como defende a abordagem sistémica e ecológica de Bronfenbrenner (Portugal, 1992). Deste modo, é essencial conhecer o contexto educativo em que se intervém, uma vez que este conhecimento permite determinar as potencialidades, superando as limitações.

Nesta linha de pensamento, emerge a necessidade de caraterizar o contexto educativo, que resulta de uma procura em conhecer as caraterísticas do mesmo, quer através da leitura dos documentos orientadores, como o RI e o PEA, quer através de uma observação intencional da realidade educativa complementada com as informações transmitidas pelas orientadoras cooperantes.

A observação é o principal meio de conhecimento, sendo que a mesma deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do Educador, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação. Como tal, esta torna-se essencial, sendo o primeiro passo para o conhecimento do contexto, constituindo-se como a base para o planeamento e a avaliação, servindo de suporte para a intencionalidade do processo educativo (Estrela, 1994).

Assim, o presente capítulo apresenta as caraterísticas principais dos contextos de estágio da EPE e do 1.º CEB que, de alguma forma, influenciaram as opções tomadas pela mestrandia na sua ação educativa. Serão, também, apresentadas similitudes e contrastes dos contextos, e ainda caracterizada a metodologia de investigação-ação enquanto estratégia de desenvolvimento profissional adotada. Deste modo, pretende-se dar a conhecer o contexto e justificar a tomada de determinadas decisões referentes à prática da mestrandia que será posteriormente apresentada.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A instituição onde foi realizada a PPS na EPE situava-se na zona metropolitana do porto, numa área com elevado número de bairros sociais e camarários. A maioria das crianças era proveniente desses bairros, onde se verificava um elevado índice de exclusão social, devido, principalmente, às baixas habilitações literárias da população (20% não tem qualquer grau de escolaridade, 30% concluiu apenas o 1º CEB e menos de 10% atingiu o 3º CEB, de acordo com os Censos de 2001, PEA, 2013), à elevada taxa de desemprego (30,3% de acordo com o Estudo Socioeconómico da Habitação Social de 2001, PEA, 2013) e à desestruturação familiar. Face a estas condições, uma grande parte dos alunos usufruía do subsídio do serviço de ação social escolar (SASE), obtendo apoios relativos à alimentação, ao material escolar e transporte.

Considerando tais características, compreende-se a inclusão do agrupamento onde a escola se insere no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3), uma vez que o mesmo está integrado “em contextos particularmente desafiantes” com crianças que se “encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (Despacho Normativo nº20/2012, p.33344). A integração no respetivo programa permitiu ao agrupamento de escolas aumentar a sua autonomia e implementar projetos que surgissem das necessidades reais da comunidade escolar. Apesar de se poderem traçar características transversais ao agrupamento, cada escola tem especificidades próprias. Assim, serão alvo de análise as características relativamente à escola onde se realizou a PPS.

No que concerne ao espaço físico, o estabelecimento é constituído por dois edifícios distintos, separando as duas valências que constituem a escola (1ºCEB e EPE). A escola possui quatro salas para a EPE, sete salas para o 1ºCEB e uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita. Contudo, importa afirmar que o edifício destinado ao 1ºCEB engloba uma das salas de EPE já existente desde a sua construção. Para além desta, também contempla uma biblioteca, um refeitório, a unidade de apoio especializado, um polivalente, uma sala de educadores e professores e uma área exterior destinada ao recreio das

crianças. O edifício da EPE, onde decorreu o estágio, é constituído por três salas de pré-escolar com grupos heterogéneos a vários níveis. Fazem parte também: um polivalente, onde se realizam diversas atividades; uma cozinha, onde funcionárias de uma empresa preparam as refeições tanto para as crianças da EPE como para o 1ºCEB; uma sala de refeições com capacidade para cerca de 80 crianças; uma casa de banho para adultos, com polibã; uma casa de banho para crianças (com cinco compartimentos, incluindo um para as crianças com NEE, sete lavatórios e um polibã); um gabinete de primeiros socorros; e uma sala de reuniões.

A diversidade de espaços supramencionada aliada à entrada de luz natural permanente e à exposição regular dos trabalhos realizados pelas crianças no polivalente faz com que as crianças se sintam bem, confiantes e seguras no ambiente criado (Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto). É neste sentido que se pode afirmar que existia um espaço agradável para a construção de novas aprendizagens, o que se revelou fundamental tendo em conta que as crianças contactam com este contexto grande parte do dia (Zabalza, 1998).

O espaço exterior era partilhado por todas as crianças da EPE que estavam no edifício. No entanto, apesar das grandes dimensões do mesmo, os recursos eram escassos (um escorrega) para o grande número de crianças, o que se revelava insuficiente para satisfazer as brincadeiras de todas as crianças e, conseqüentemente, motivava conflitos entre as mesmas. Este espaço possuía também uma parte coberta, onde as crianças podiam brincar, mesmo quando estava a chover, assim como espaços verdes, o que possibilitava que as crianças pudessem contactar livremente com a natureza, incluindo as hortas elaboradas e trabalhadas por cada uma das salas. Neste sentido, este espaço afigurava-se como um espaço criador de interações e relações.

A instituição dispunha de um horário de funcionamento fixo que abrangia uma componente letiva (manhã – das 9h-12h – e tarde – das 13h30-15-30) e uma componente não letiva (manhã – 8h-9h – e de tarde – 15h30-18h30). Esta última consistia em momentos dinamizados pelas responsáveis pelas atividades de animação de apoio à família, que visavam acompanhar as crianças “antes e/ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades” (Despacho n.º. 9265-B/2013 de 15 de julho, secção II, artigo 3º, ponto 1).

A administração, assegurada por órgãos próprios (respeitando os princípios delineados no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho) – o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo – têm como missão cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos que constam no RI. Para além dos elementos referidos, também faziam parte diversos intervenientes que estabeleciam uma relação mais direta com a instituição em causa, como a coordenadora, sete professores do 1.º CEB, quadro educadoras de EPE, um professor de educação especial, uma professora de música, três assistentes técnicas e seis assistentes operacionais.

Todos os elementos referidos foram escolhidos democraticamente pelos membros da comunidade escolar (Correia, 2008). Desta forma, o trabalho de equipa considera-se fundamental, tendo como objetivos: a partilha de acontecimentos/experiências, ideias, informações, problemas e dificuldades e a reflexão em conjunto sobre o processo de ensino e aprendizagem, com vista ao enriquecimento do desenvolvimento profissional de todos os envolvidos (Ribeiro & Moreira, 2007). Esta procura constante de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo contribuiu para a construção de um clima agradável e motivador (ME/DEB, 1997), que teve como principal objetivo dar resposta aos princípios e prioridades delineados no PEA e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011).

O PEA, segundo a legislação, é um documento orientador “no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho, capítulo II, artigo 9.º, ponto 1, alínea a). Neste sentido, o PEA foi elaborado tendo sempre presente a pertença do agrupamento ao programa TEIP3 e, por conseguinte, os princípios da filosofia subjacente à criação dos mesmos, procurando aliar a resposta às características e especificidades do contexto em que estava inserido, com vista a criar condições adequadas e favoráveis ao desenvolvimento das crianças (Carvalho & Diogo, 1999). Assim sendo, o PEA procurava, simultaneamente, responder às idiossincrasias do meio, tendo também como objetivo valorizar a diferença e a diversidade das crianças que pertenciam a contextos socioeducativos particulares, no sentido de promover o direito à inclusão. Neste sentido, o diálogo, a cooperação e a colaboração entre todos os agentes educativos,

favorecendo a interação com as famílias e a comunidade, consideram-se fulcrais para desenvolver, de modo global, coerente e articulado, estratégias e linhas orientadoras da ação, permitindo também que conheçam melhor a escola, bem como o seu papel no desenvolvimento das crianças, através da construção de condições pedagógicas, físicas e ambientais motivadoras.

Baseado nestes princípios, o PEA partilha a conceção de Barbier (1996), encarando o projeto não como uma representação “do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto” (p.52). Deste modo, o mesmo tem como objetivo a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças, dotando-as de competências indispensáveis para uma vida pessoal e social equilibrada, evitando o abandono escolar precoce, o absentismo e a indisciplina.

No entanto, apesar de o PEA se assumir como um instrumento fundamental que define, de modo global, coerente e articulado, todos os aspetos de vida da escola, é fundamental que um Educador considere as características próprias, as necessidades e os interesses singulares das crianças da sua sala. Pelo que, se afirma essencial a construção de um projeto mais específico – o Projeto Curricular de Grupo) (Carvalho & Diogo, 1999; Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007).

Para tal, torna-se necessário caracterizar o grupo em questão. O grupo, composto por 20 crianças – 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino – era bastante heterogéneo a diferentes níveis: não só pela diferença de idades, englobando crianças entre os quatro e os cinco anos, como também a nível das suas características, interesses, necessidades e constituição familiar. Tendo por base uma observação sistemática (Estrela, 1994), com vista ao conhecimento de cada criança enquanto ser único (Zabalza, 1998), foi possível caracterizar o grupo como sendo bastante ativo, participativo, curioso e motivado para as atividades desenvolvidas. No entanto, o mesmo apresentava dificuldades em respeitar a sua vez de falar, e em estar atento e concentrado na participação das crianças devido ao grande interesse em partilhar as suas ideias, característico da fase egocêntrica, na qual, segundo Piaget referido por Papalia, Olds & Feldman (2001), não são capazes de considerar outros pontos de vista para além do seu. Ainda no domínio da oralidade, foram notórias as dificuldades ao nível da comunicação verbal do ponto de vista articulatório.

Através de uma observação mais atenta, a mestranda pôde verificar que as crianças cujos pais têm menos habilitações utilizam um vocabulário pouco desenvolvido e infantilizado.

Em relação à sua caracterização sociológica, o grupo inseria-se num meio socioeconómico baixo, desfavorecido e com bastantes problemas a nível social. As famílias eram constituídas maioritariamente por mais do que dois elementos, sendo que nestes casos as crianças vivem com os pais ou com a mãe e um irmão. A maior parte das crianças não tem irmãos, e em alguns casos apenas um, o que é justificável pela faixa etária predominante dos pais, que se situa entre os 25 e os 35 anos. Quanto à situação profissional, a maior parte dos pais estava efetivo no seu emprego, mas por uma diferença muito mínima encontravam-se os pais desempregados, sendo que grande parte deles possui apenas entre o 1.º e 3.º ciclos de estudos. Daí poder-se concluir que o baixo nível de escolaridade reflete-se na situação profissional e, após uma observação mais atenta, nas crianças, uma vez que as crianças cujo nível de instrução dos pais era maior verificava-se que eram mais estimuladas em casa, o que se refletia no desenvolvimento de atividades.

A relação com as famílias centrava-se na criança, consistindo na troca de informações sobre tudo o que lhe diz respeito relativamente ao seu papel e progresso no jardim-de-infância (DEB, 1997). No entanto, a mestranda considera importante questionar qual o verdadeiro sentido desta relação. Esta deve cingir-se apenas à troca de informações acerca da criança? Na opinião da formanda, a participação das famílias em atividades desenvolvidas na sala de atividades é vantajosa a diferentes níveis: enriquece o trabalho educativo, no sentido em que a presença de um adulto permite a realização de atividades mais ricas e, conseqüentemente, desenvolve uma atenção mais individualizada; enriquece a própria família, uma vez que permite conhecer aspetos de desenvolvimento infantil e conhecer melhor os seus filhos; enriquece a própria atuação educativa que as famílias desenvolvem posteriormente nas suas casas (Zabalza, 2001). Díez (1994) parece responder às questões enunciadas inicialmente. De facto, é muito importante que exista uma relação entre os diversos educadores de um educando. Porém, não é menos importante que se entenda o verdadeiro sentido desta relação. Visto que, em muitas situações, concebe-se a relação família-escola unicamente como um simples diálogo (mais ou menos frequente) entre pais e professores

sobre o resultado acadêmico dos filhos, ou a assistência (pouco ou nada participativa) às reuniões convocadas pela escola. Todavia, a integração das pessoas que estão envolvidas num mesmo processo educativo exige muito mais que esta simples relação informativa. Desta forma, a relação pontual em situações de reuniões de final de período escolar foi um aspecto que a diáde procurou dar resposta através de atividades desenvolvidas com a colaboração dos familiares, de modo a promover a participação dos mesmos na vida da escola e no acompanhamento do trabalho com as crianças (Homem, 2002).

O PCG permitiu atenuar esse afastamento, uma vez que a participação das famílias iria enriquecer o desenvolvimento do mesmo e proporcionar um conhecimento e compreensão dos papéis sociais mais aprofundado devido às interações que se estabelecem. O que possibilitou que a criança construísse de forma mais sólida o conhecimento do mundo que a rodeia e, conseqüentemente, facilitasse a inserção da mesma na sociedade, o que se afigurava como o principal objetivo do PCG. Este último orientou todas as práticas educativas adotadas, tendo em conta as determinantes socioeconômicas, culturais, escolares e psicológicas do ato educativo (circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007). Neste sentido, tanto o PEA como o PCG são essenciais para assegurar a autonomia do agrupamento e da própria instituição (Correia, 2008; Costa, 1992).

A organização da sala de atividades do grupo em questão foi inspirada em diversos modelos, dos quais se destaca o modelo *High-Scope*. Neste âmbito, no início da PPS, a sala encontrava-se organizada em diversas áreas de interesse – área da casa, área dos jogos, área de iniciação à leitura e à escrita, área da expressão plástica, área das construções e área dos fantoches - de forma a proporcionar a realização de atividades diversificadas. No entanto, esta não se apresentava com uma configuração estática, sendo modificada ao longo do ano letivo de acordo com as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo.

Os materiais dispostos nas diversas áreas eram variados, estavam em bom estado de conservação, de funcionalidade, de segurança e eram estimulantes e desafiantes, revelando, por parte da educadora cooperante, uma especial preocupação em substituir os mesmos quando já não preenchiam os requisitos referidos. As estruturas de suporte encontravam-se em bom estado de conservação e eram organizadas, para que as crianças tivessem acesso

autónomo às mesmas, ou seja, mostrando uma preocupação em arrumar os materiais sempre nos mesmos lugares, definidos com as crianças e em locais adequados à estatura das mesmas (Hohman & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). Além da importância dos materiais, para que o grupo de crianças se sinta confortável na realização das atividades, é essencial um ambiente propício a tal. A respetiva sala é ampla, com acesso direto ao exterior e ao polivalente, o que facilita a circulação de ar e permite usufruir da iluminação natural, devido a uma parede ser constituída apenas por janelas. Mas, em contrapartida, não dispõem de recursos necessários à sua obscuração, o que condicionou por vezes o desenvolvimento de algumas atividades.

Ao longo do ano letivo, a díade demonstrou uma preocupação permanente relativamente à funcionalidade e adequação do espaço e materiais, assim, através da reflexão em conjunto com a educadora cooperante, as áreas sofreram algumas alterações, quer ao nível dos materiais e recursos, quer ao nível da organização dos mesmos, de acordo com as necessidades e interesses das crianças ou pela necessidade de reestruturar as áreas que não eram tão frequentadas e exploradas. Deste modo, no final do estágio, verificava-se o acréscimo de uma área de interesse – a área da mercearia – que, na opinião da mestranda, revelou-se um desafio a diversos níveis, proporcionando variadas experiências para o grupo. Também foi possível verificar o crescente interesse das crianças pelas diversas áreas desenvolvido e estimulado através da introdução de novos recursos e desenvolvimento de atividades, em grande grupo, nas diferentes áreas de interesse presentes na sala de atividades.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, existia uma rotina diária, flexível, planeada pela educadora. A rotina iniciava-se às 9h com a hora de acolhimento, destinada à marcação das presenças, à canção dos bons-dias e à audição e exploração da canção do dia. De seguida, dependendo do dia da semana em questão, dava-se início ao desenvolvimento de uma atividade. À segunda-feira, tinha lugar uma atividade de dança, à terça a exploração de um conto, à quarta-feira era desenvolvida uma atividade de expressão motora, a quinta-feira era destinada à exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e à sexta-feira procedia-se à atualização do blogue do grupo de crianças. Por volta das 10h30 era feita a higiene diária e um pequeno lanche da manhã, à medida que as crianças iam terminando o seu lanche iam saindo para o recreio no espaço exterior. Às 11h iniciava-se um momento de

exploração livre nas diferentes áreas de interesse e por volta das 11h50 as crianças procediam à sua higiene, seguidamente dirigiam-se ao refeitório para almoçar. No final, as crianças deslocavam-se até ao recreio e, às 13h30, antes de regressarem à sala, realizavam a higiene oral. Posteriormente, realizava-se a atividade planificada e, antes do lanche da tarde, era feito o registo da atividade do dia e do estado do tempo. Depois do lanche, por volta das 15h30, as crianças eram acompanhadas até junto dos seus familiares, excetuando uma minoria que permanecia nas atividades de animação e apoio à família. Apesar de a rotina ser flexível, a sua consistência oferecia à criança uma estrutura para os acontecimentos do dia-a-dia (Zabalza, 1998) e, conseqüentemente, um ambiente securizante e com significado, que por sua vez proporcionava à criança a sua autonomia.

Ao nível das interações, as crianças, entre si, demonstravam uma boa capacidade de interação e relacionamento, visível através dos seus comportamentos a pares ou em pequenos grupos, nos momentos de brincadeira e exploração das diversas áreas de interesse, com a exceção de uma criança que, frequentemente agia de forma individual justificada pela pouca capacidade de estabelecer contacto visual direto, característica comum das crianças com perturbações do espectro do autismo. No entanto, apesar de interagir pouco com o restante grupo, todas as crianças procuram a sua atenção e momentos de interação, o que, na opinião da formanda, foi um aspeto muito positivo que a educadora cooperante foi desenvolvendo ao longo do ano. Esporadicamente ocorriam situações de conflito resultantes da dificuldade em partilhar objetos.

A interação adulto-criança, entre os elementos da equipa educativa da sala e as crianças, baseava-se no carinho, na segurança, na confiança e no respeito mútuo. Os elementos da equipa educativa demonstravam-se sensíveis às crianças, escutando-as e valorizando as suas opiniões e experiências de vida. Também é de salientar a promoção da autonomia da criança, incentivando o trabalho tanto individual como a pares e em grupos, bem como as tentativas de negociação e de resolução de conflitos sociais (DEB, 1997).

Relativamente à interação entre a equipa educativa da instituição, regularmente eram feitas reuniões com o objetivo de desenvolver um trabalho cooperativo e colaborativo e atividades conjuntas. No que concerne à equipa educativa da sala, apesar de as auxiliares educativas não estarem presentes nos

momentos de reunião e conceção da planificação devido ao cumprimento de outras tarefas, a educadora incentivava, respeitava e solicitava a partilha de ideias e opiniões.

Apesar de a relação com as famílias ser limitada, a mestranda considera que este contexto de estágio é promotor do desenvolvimento pessoal e social das crianças, do desenvolvimento das suas aprendizagens e do seu bem-estar físico e psicológico, uma vez que o trabalho desenvolvido com o grupo é constantemente moldado aos seus interesses e necessidades, através de uma reconstrução e adequação permanentes da ação educativa face ao desenvolvimento das crianças, valorizando a aprendizagem pela ação como fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PPS do 1ºCEB foi realizada numa instituição pública pertencente a um agrupamento situado na zona metropolitana do Porto, inserido num contexto com indicadores claros de debilidade económica e social, associados a problemas relacionados com a pobreza, exclusão social e abandono escolar precoce. Esta realidade refletia-se: no elevado número de alunos que usufruía do subsídio do SASE, obtendo apoios relativos à alimentação, ao material escolar e transporte; e no número significativo de alunos institucionalizados (PEA, 2013). Considerando tais características, a instituição integra, desde 2007/08, o programa TEIP2, que tem como principais objetivos: o sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar; e a criação de condições favoráveis à transição qualificada da escola para a vida (Despacho Normativo n.º55/2008 de 23 de outubro). Deste modo, todos os instrumentos reguladores da ação educativa foram elaborados tendo em conta a pertença ao respetivo programa, permitindo ao agrupamento de escolas aumentar a sua autonomia e implementar projetos que surgissem das necessidades reais da comunidade escolar. Assim, o agrupamento dispunha de algumas medidas de ação social escolar, no sentido de dar resposta às necessidades alimentares das

crianças, são exemplo o leite escolar e fruta/legumes distribuídos diariamente (Decreto-Lei n.º 55/2009). Para além destas medidas, a escola participava também em diversos projetos – “A Ler Vamos”, “Educação Alimentar - Divercook” e “Eixo de Saúde Oral – Implementação do Programa de saúde Oral nas Escolas” (Plano Anual de Atividades, 2015). O projeto “A Ler Vamos” tinha como principal objetivo a promoção da leitura e da escrita, através da dinamização de atividades como, por exemplo, a leitura e exploração de histórias, jogos linguísticos e de exploração da linguagem escrita. Este projeto destinava-se a crianças da EPE e alunos do 1.º ano do 1.º CEB. Porém, destes últimos apenas participam os alunos que revelavam dificuldades ao nível da consciência fonológica, da ortográfica e do desenvolvimento da descodificação leitora. Dos alunos que constituíam a turma 1.º A, apenas seis, referenciados na EPE, participavam no projeto.

Por sua vez, o projeto “Divercook” destinava-se a todas as crianças do 1.º ano do agrupamento de escolas e tinha como principal objetivo a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Para tal, ao longo do ano letivo, eram dinamizadas sessões de culinária de comida saudável, com a colaboração dos alunos com monitores. Por último, o projeto “Saúde Oral”, também destinado a todas as crianças do 1.º ano do 1.º CEB, tinha como principal objetivo o incentivo à obtenção de hábitos de higiene oral. Para tal, foram realizadas sessões de promoção da saúde oral através de atividades de escovagem dos dentes.

A escola onde se realizou a PPS do 1.º CEB abrangia a EPE e o 1.º, 2.º e 3.º CEB. A mesma havia sido intervencionada recentemente, visível pelo estado de conservação dos materiais, e apresentava um aspeto estético moderno com espaços muito amplos, arejados e com grande luminosidade.

Relativamente aos espaços, esta era construída por salas destinadas a todos os níveis do ensino básico, salas de TIC e laboratórios de Ciências para os alunos do 3.º CEB e uma sala onde funcionava uma unidade de apoio especializado. Existiam também espaços comuns, como a biblioteca, o polivalente, o pavilhão desportivo, o auditório, o bar e a reprografia. O refeitório e o espaço exterior eram distintos: as crianças da EPE e as do 1.º CEB partilhavam um espaço e as do 2.º e 3.º CEB partilhavam outro. A mestranda destaca destes espaços alguns aspetos positivos que considera importante referir: como a polivalência, acessibilidade e funcionalidade da

biblioteca; a grande dimensão, gestão dos recursos e horários e pontos de água potável do espaço exterior; o mobiliário diferenciado para a EPE e o 1.º CEB, o lavatório à entrada e a distribuição de responsabilidades adequada à faixa etária no espaço do refeitório. Como aspetos menos positivos consideram-se os poucos elementos da natureza e a inacessibilidade aos existentes no espaço exterior, a pouca utilidade dada a um recurso tão importante como o lavatório do refeitório e a inexistente monitorização da alimentação de cada criança.

Os recursos humanos eram compostos por pessoal não docente – auxiliares de educação e elementos que integram os serviços de limpeza, portaria, refeitório, bar, papelaria, biblioteca, entre outros – pessoal docente – educadores de infância, professores e uma professora responsável pelos Serviços Especializados e Apoio Educativo – e técnicos especializados – três psicólogas, uma assistente social e duas educadoras sociais. Porém, na opinião da mestrande, e tendo em conta as características do meio social envolvente, o número de assistentes sociais e psicólogas não era suficiente para dar resposta às necessidades da comunidade e, sobretudo, das crianças.

A turma 1ºA era constituída por 25 alunos, 11 raparigas e 14 rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, entre as quais existia uma criança cuja língua materna não é o Português. Dos 25 alunos, 18 frequentaram a creche e a EPE, apenas 7 frequentaram somente a última valência. Assim, antes de iniciar o ano letivo, a professora cooperante recebeu informações das crianças cedidas pelas educadoras das mesmas. Porém, apenas ocorreu esta passagem de informação por meio de suporte escrito, não havendo lugar para uma comunicação direta. Deste modo, a mestrande considera que o contacto estabelecido não foi suficiente para facilitar a continuidade educativa, tão importante nesta etapa demarcada pela transição e mudança (Serra, 2004).

Tendo por base uma observação sistemática (Estrela, 1994), com vista ao conhecimento de cada criança enquanto ser único (Zabalza, 1998), foi possível caracterizar o grupo. Este era heterogéneo, não só no que dizia respeito às características singulares, como também ao nível do desenvolvimento das aprendizagens. A turma era muito motivada e participativa, apesar de uma minoria revelar alguma timidez, tal não se verificava devido à dinâmica estabelecida pela orientadora cooperante, uma vez que esta adotava um tom de voz positivo procurando encorajar e valorizar as participações dos alunos.

Também se caracterizava como muito ativa e com algumas dificuldades em cumprir as regras de sala de aula, justificado pela transição da EPE para o 1.º CEB, sendo necessário, por vezes, lembrar o incumprimento das mesmas. Relativamente à autonomia das crianças existiam muitas diferenças, algumas crianças tinham bastante autonomia na realização das tarefas solicitadas, outras apenas as realizavam com o auxílio de um adulto. Dentro deste último grupo existiam crianças que realmente tinham dificuldades, mas acomodavam-se e outras que apenas com um reforço positivo tomavam a iniciativa e só pediam o auxílio quando necessitavam. Nas primeiras semanas, a mestranda verificou que o apoio da diáde era muito solicitado, como forma de estabelecer ligação com as mesmas. Esta diferença de autonomia era visível na execução das tarefas, nomeadamente, no tempo destinado às mesmas, fazendo com que, à luz da diferenciação pedagógica defendida por Tomlinson (2008), fossem necessárias atividades complementares para os alunos que terminavam primeiramente, por forma a permitir dar continuidade às aprendizagens e diminuir esta diferença tão significativa.

Relativamente à sua caracterização sociológica, o grupo inseria-se num meio socioeconómico baixo, desfavorecido e com bastantes problemas a nível social, nomeadamente pobreza, exclusão social e baixo nível académico. As famílias eram constituídas maioritariamente por mais do que dois elementos, sendo que nestes casos as crianças viviam com os pais ou com a mãe e um irmão. Quanto à situação profissional dos pais, esta é diversificada: cerca de 84% dos pais estava empregado e os restantes 16% encontravam-se desempregados, sendo que grande parte deles possui apenas entre o 1.º e 3.º ciclos de estudos. Apesar de a maioria dos pais estar empregada, os empregos precários refletiam-se no escalão que usufruíam: 60% das crianças usufruía do escalão B e as restantes 40% do escalão A, podendo inferir que o nível socioeconómico era médio-baixo (Projeto de Atividades da Turma, 2015), uma vez que este é determinado pelo “posicionamento nos escalões de rendimento para a atribuição de abono de família” (Despacho n.º 8452-A/2015 capítulo IV, artigo 11.º, ponto 1). Estes auxílios económicos abrangem áreas como a alimentação, material escolar de uso corrente e livros, destinados a alunos inseridos em agregados familiares com um nível económico baixo. Sendo que, o despacho n.º 8452-A/2015 define os valores mínimos de comparticipação de cada uma

das áreas anteriormente referidas, podendo estes mesmos serem alargados pelos municípios.

Relativamente à sala do 1.º A, esta era ampla, com boa luminosidade natural proveniente de janelas de vidro que constituíam uma das paredes, o que, aliado com a dimensão reduzida para o número de crianças e as características das janelas (basculantes), dava origem a um ambiente quente, abafado e com pouca circulação de ar. Ora, estas condições, tal como afirma Andrés (1997), influenciavam o comportamento dos alunos, assim como as suas atitudes e postura, tornando, principalmente as horas próximas do meio-dia e o início de tarde pouco produtivas. Considerando que a sala de aula é o espaço onde os alunos passam grande parte do tempo que permanecem na escola, compreende-se a importância deste se apresentar acolhedor e potenciador de aprendizagens e desenvolvimento de competências. Deste modo, a sala do 1.º A sofreu, progressivamente, alterações que procuraram ser coadjuvantes no processo de transição no qual se encontravam. Tal como defende Richardson (1997) e Sanches (2001), a flexibilidade na disposição das mesas assume um papel muito importante, uma vez que a mesma influencia a produtividade do ensino. Assim, a organização da sala assumiu um cariz flexível, que tornou possível o ajuste às diferentes atividades e necessidades que as crianças iam evidenciando. Aspetos que a mestranda considera importante realçar são o mobiliário que se apresentava em bom estado de conservação, era confortável e adequado à estatura das crianças; a existência de material tecnológico (computador, projetor, colunas); a banca com um ponto de água, que permitia promover e supervisionar as rotinas de higiene e facilitar o desenvolvimento de atividades; o placard de grandes dimensões; e os armários dentro da sala, que estavam acessíveis às crianças e permitiam uma melhor organização dos recursos e materiais.

Os recursos e materiais da sala encontram-se em bom estado de conservação e são motivadores e adequados à faixa etária das crianças. Contudo, os materiais mais específicos de um determinado conteúdo apenas são utilizados na leção, ou seja, num tempo específico e determinado pela orientadora cooperante. Na opinião da mestranda, os recursos e materiais eram pouco variados e limitados. Assim, a diáde procurou levar novos materiais e recursos, que não só permitiram proporcionar momentos interessantes e estimulantes como potenciaram aprendizagens significativas e

estimulantes (Veríssimo, 2013), como será visível através das práticas refletidas no terceiro capítulo.

A organização e gestão do tempo eram demarcadas por rotinas. Esta iniciava-se às 9h, com a receção dos alunos, conhecimento do ajudante do dia e por volta das 9h15 iniciavam-se as atividades letivas. Por volta das 10h20 os alunos, dentro da sala, comiam o lanche trazido de casa ou então o leite e a fruta fornecidos pela escola e às 10h30 iniciava-se o intervalo que decorria até às 11h no exterior, excetuando quando estava a chover que as crianças eram encaminhadas para o polivalente. De seguida, as crianças regressavam à sala de aula para dar continuidade às atividades letivas e por volta das 11h55 eram encaminhadas para o refeitório, excetuando as crianças que iam almoçar às suas casas. Com o passar do tempo, as crianças foram ganhando autonomia e à medida que iam terminando a realização das tarefas iam deslocando-se para o refeitório. Quando terminado o almoço, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior até às 13h30. Seguidamente, iniciavam-se novamente as atividades que terminavam às 15h30, excetuando à segunda e à quinta-feira, que terminavam às 17h30. Nos restantes dias da semana, depois das 15h30, as crianças frequentavam as AEC, nomeadamente o Inglês, a Expressão Motora e a Expressão Dramática, que, apesar de serem de carácter facultativo, todas as crianças usufruíam das mesmas. Depois das 17h30, a maior parte das crianças deslocava-se para casa, excetuando 3 alunos que frequentavam as atividades de tempos livres.

Relativamente aos períodos de aulas da componente letiva, apesar de existir um horário (cf. Anexo AI), este era muito flexível, pois, à luz do que defende Zabalza (2000), a orientadora cooperante considerava que se constituía apenas como um documento orientador, podendo e devendo ser alterado em função das necessidades dos alunos e dos objetivos traçados pelo professor.

Outra dimensão que a mestrandia considera importante referir e refletir são as interações. Ao nível das interações entre alunos, estes interagiam autonomamente e demonstravam, uma grande parte das vezes, sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros. Quando tal não acontecia, a professora cooperante criava momentos de diálogo. Relativamente à partilha, esta era visível não só nos momentos de intervalo, mas também no interior da sala de aula no que diz respeito ao material escolar. Perante situações de conflito, as crianças tendiam a recorrer à

ajuda de um adulto, porém, este procurava que fossem as mesmas a procederem à sua resolução através do diálogo.

No que concerne à interação entre adulto e alunos, a relação estabelecida era baseada na segurança e respeito mútuo. A professora cooperante adotava um tom de voz positivo, era carinhosa e afetuosa, mostrando empatia para com as necessidades e preocupações da criança, valorizando e encorajando a partilha de ideias, pensamentos e emoções.

No que respeita à interação entre adultos, nomeadamente entre professores, a mestranda pôde verificar a existência de uma articulação horizontal, o que se revelava como uma mais-valia, pois, de acordo com Perrenoud (2008), a evolução do sistema educativo tem por base a cooperação profissional entre os diversos intervenientes educativos. Assim, a professora titular procurava estabelecer comunicação com os professores das AEC's no sentido de articular atividades desenvolvidas pelos mesmos e, para além disso, estabelecia também uma relação com docentes do 1º ano da mesma instituição e de outras pertencentes ao mesmo agrupamento, baseada na partilha de saberes, opiniões e inquietações.

A relação com as famílias centrava-se na criança, consistindo na troca de informações sobre tudo o que lhe diz respeito relativamente ao seu papel e progresso. Porém, estas trocas apenas tinham lugar em momentos de reuniões de final de período, assim, a mestranda considera que uma participação mais ativa enriqueceria o trabalho educativo e a própria família. Uma vez que, tal como referido no segundo capítulo, permite conhecer aspetos de desenvolvimento das crianças, conhecer melhor os seus filhos e, conseqüentemente, enriquecer a própria atuação educativa que as famílias desenvolvem posteriormente nas suas casas (Zabalza, 2001).

2.3.SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Após caracterizados os contextos de estágio, importa refletir sobre as similitudes e contrastes entre os contextos da EPE e o 1.º CEB.

Ao conjunto das aprendizagens pretendidas chama-se currículo, e para o atingir é necessário conceber uma sequência, uma estrutura, um plano de ação, um meio para alcançar fins pretendidos (Roldão, 2005).

Na perspectiva de Pacheco (2016), se o currículo for encarado como um projeto de educação em torno do conhecimento, visto como uma formação ampla, construído na diversidade e na pluralidade, sem descurar a discussão da aprendizagem, terá uma relevância traduzida pela seleção, organização e transformação do conhecimento, estabelecendo a mediação entre as estruturas sociais e as estruturas educativas.

Assim, a educação e o currículo são projetos de questionamento, elaborados na heterogeneidade de marcas pessoais e sociais, “compreensíveis na base de uma conversação complexa” (Pacheco, 2009, p.398). Por isso, o currículo como projeto de espaços e tempos subjetivos, com espaços e tempos sociais vinculados aos sujeitos, atribui ao docente a função de conceber e desenvolver o currículo de acordo com as características necessidades e especificidades das crianças.

A matriz curricular, na opinião da formanda, é um dos contrastes mais evidentes entre ambos os contextos, na valência da EPE o documento regulador da atividade educativa eram as OCEPE, enquanto que no 1.º CEB existe um currículo prescritivo – um programa e metas para cada área curricular, que contempla os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos. Ora, estas diferenças refletiam-se na rotina dos alunos, que tinham um horário definido de acordo com a carga horária semanal estipulada para cada área. Contudo, é importante realçar que, apesar de existirem estas diferenças, cabe ao profissional educativo fazer uma gestão flexível do mesmo, interpretando e desenvolvendo as indicações expressas nos normativos legais em prol do bem estar e do desenvolvimento das crianças. Em ambos os contextos de estágio existiu uma gestão contextualizada do mesmo, onde tinha lugar a primazia pelo respeito das singularidades cognitivas, culturais e pessoais das crianças.

Ainda no que diz respeito à rotina, na EPE as crianças permaneciam na escola das 9h até às 15h30, onde desenvolviam atividades planificadas, mas também usufruíam de momentos de exploração livre e brincadeiras nas diferentes áreas de interesse. No 1.º CEB, a rotina era mais fixa. O dia iniciava-

se às 9h e terminava às 17h30, sendo que as atividades letivas ocupavam grande parte do dia.

Outro aspeto que diferencia ambas as valências é a organização do espaço e dos materiais, uma vez que, conforme referido nos subcapítulos anteriores, na EPE a organização do mesmo era feita por áreas de interesse, que não só refletiam os interesses das crianças, como eram da responsabilidade repartida entre as mesmas e o educador (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013). Já no 1.º CEB, apesar de a orientadora cooperante valorizar o contributo das crianças relativamente à disposição da sala e de esta ser flexível, os elementos fixos existentes (quadro, armários banca, computador e secretária do professor) e as mesas dos alunos ocupavam a maior parte do espaço da sala (Sanchez, 2001). No entanto, apesar de os espaços estarem organizados de formas distintas, em ambas as valências a mestranda considerou que a sua organização permitiu o envolvimento de forma ativa nas atividades desenvolvidas.

A relação entre adulto e criança era semelhante em ambos os contextos. Baseava-se, sobretudo, no carinho, na segurança, na confiança e no respeito mútuo, existindo uma preocupação sempre presente em escutar e valorizar as partilhas de opiniões e experiências de vida.

Também a relação escola-família assemelhava-se, uma vez que esta era praticamente inexistente, caracterizada apenas por momentos de reuniões de avaliação. Assim, a díade, à luz do que defende (Homem, 2002), procurou dar resposta através de atividades desenvolvidas com a colaboração dos familiares, de forma a promover a participação dos mesmos e o acompanhamento do trabalho com as crianças, com vista ao desenvolvimento pleno e equilibrado das mesmas.

No que concerne ao contexto socioeconómico das crianças, este era muito similar, pois ambos os territórios eram demarcados pelo baixo nível económico, exclusão social e abandono escolar precoce.

A caracterização de ambos os contextos e o conhecimento dos diferentes grupos de crianças foi imprescindível para a construção de saber profissional que permitiu a estruturação de atividades e desenvolvimento das mesmas, respeitando os interesses e necessidades dos educandos, através da promoção de atividades diversificadas, desafiadoras e motivadoras.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Partindo da ideologia de Arends (2008), o desenvolvimento de uma prática autónoma e autossuficiente passa pela “disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas” (p.526). Assim sendo, o docente deve assumir uma postura indagadora, reflexiva e crítica, uma vez que o trabalho desenvolvido só será avaliado se o profissional analisar e refletir sobre a sua prática em prol da melhoria da mesma e da superação de possíveis falhas e dificuldades (Oliveira & Serrazina, 2002). Deste modo, a metodologia de investigação-ação, resultante da procura dessa melhoria constante do processo de ensino e aprendizagem, onde a reflexão autocrítica e a avaliação dos resultados coincide com a transformação constante da ação.

Assim, a PPS permitiu à mestranda atuar e intervir em contextos específicos, questionando e testando a teoria na prática, articulando-as (Oliveira-Formosinho, 2013), uma vez que, segundo Sanches (2005), não deve existir ação sem investigação, nem investigação sem ação.

Através da investigação-ação, a formanda teve a oportunidade de investigar situações da realidade educativa que resultaram na procura da melhoria do seu desempenho no processo de ensino e de aprendizagem com qualidade para as crianças, respeitando os seus interesses e necessidades. Desse modo, contribuiu, não só para a resolução de problemas, como também para a planificação de alterações da mesma (Coutinho et al., 2009). Assim sendo, este processo tem uma forma espiral, composta por cinco fases interrelacionadas, mas distintas: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (Kemmis & McTaggart, 1992).

A observação, segundo Trindade (2007), é um processo de recolha de informação, sobre o qual se pode “aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (p.39), constituindo, desta forma, uma dimensão reconstrutiva da ação. Assim, compreende-se a observação como a primeira fase de um processo contínuo, que visa aprofundar os conhecimentos sobre os alunos, uma vez que permite recolher dados para o desenvolvimento de uma ação intencional e direcionada, com o intuito de responder às necessidades e especificidades do contexto e das crianças (Máximo-Esteves, 2008). Neste

sentido, ainda que a observação tenha ocorrido durante todo o período da PPS, a mestranda considera que os primeiros dias foram essenciais para a recolha de informação das crianças e do meio. Para a realização de observações sistemáticas (Estrela, 1994), a mestranda recorreu a notas e a uma grelha de observação (cf. Anexo AII), no sentido de orientar a prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos. Para tal, a observação focou-se na caracterização do grupo de crianças, na equipa educativa, nos projetos e atividades em curso, nos espaços frequentados pelas crianças, nos materiais disponíveis, na organização do tempo e do grupo de crianças, nas interações entre os diferentes intervenientes educativos, nas relações estabelecidas com as famílias e comunidade. Para tal, observar os ambientes educativos assumiu-se como uma etapa fundamental para conhecer as dinâmicas do estabelecimento de ensino e da equipa educativa no que diz respeito às necessidades e interesses das crianças e consequentes estratégias de ação adotadas. Por sua vez, o conhecimento de cada criança e das suas evoluções constituíram o fundamento da diferenciação pedagógica, essencial para a adequação de metodologias e estratégias que se traduziram em intervenções pedagógicas fundamentadas e significativas (ME/DEB, 1997; Estrela, 1994), tendo em conta a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Este último aspeto remete para a necessidade de planificar, considerando a planificação como uma ação fundamental, uma vez que permite “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 2000, p.47). Em ambos os contextos, este processo apoiou-se na avaliação das necessidades, na seleção de objetivos e conteúdos e definição de estratégias e na consulta dos documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE e os programas e metas de cada área curricular. Relativamente às planificações elaboradas na EPE, estas eram construídas em tríade, através de reuniões que ocorriam no final da semana, onde eram tidos em conta os interesses e necessidades observados e avaliados os progressos (cf. Anexo AIII). No que diz respeito às planificações do 1.º CEB (cf. Anexo AIV), estas eram elaboradas maioritariamente de forma individual, embora a mestranda tenha contado com o apoio da professora cooperante e do par pedagógico. A orientadora cooperante definia objetivos de aprendizagem e conteúdos e a mestranda planificava de acordo com essas

orientações, articulando-as com os interesses e necessidades evidenciados ao longo da semana.

A ação permitiu desenvolver inúmeras competências na formanda, sobretudo no que diz respeito ao reajuste das intervenções pedagógicas devido a imprevistos e, conseqüentemente, uma reavaliação do plano de ação. Deste modo, esta etapa pressupôs a reflexão no momento da ação e posterior a esta, por considerar fulcral o ajuste da mesma às expectativas e reações das crianças. Assim, tal como defende Alarcão (2001), uma prática reflexiva possibilita a melhoria das intervenções pedagógicas, uma vez que desenvolve competências para investigar, “na, sobre e para a acção educativa” (p.8).

Segundo Schön (2000), a reflexão para a ação fomenta a evolução e desenvolvimento docente, visível no percurso da formanda através dos processos de metarreflexão. Para tal, a realização de dois portefólios de formação contribuiu para a (auto)formação e (re)construção da identidade profissional (Ribeiro, 2011), uma vez que permitiu reconhecer a capacidade de refletir autonomamente e agir em conformidade à luz dos significados construídos sobre as situações educativas, ou seja, apropriar-se singularmente da informação (Sá-Chaves, 2005). Os mesmos continham instrumentos que possibilitaram a reflexão e a conseqüente melhoria das suas práticas, contribuindo para a evolução a nível profissional e pessoal. Daí faziam parte planificações e recursos construídos pela mestranda, narrativas de reflexão individual (cf. Anexo AV) que incidiam sobre uma atividade, temática ou semana que a mestranda considerou importante refletir; narrativas colaborativas (cf. Anexo AVI) elaboradas pela díade e as orientadoras cooperantes; e, no caso do 1.º CEB, guiões de pré-observação (cf. Anexo AVII) e reflexões de aulas supervisionadas (cf. Anexo AVIII), que procuravam, de forma crítica, refletir sobre as suas ações e sobre as opiniões e observações partilhadas pelo par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional sobre as atividades desenvolvidas.

A mestranda destaca o papel das narrativas colaborativas, pois permitiram compreender diferentes formas de pensar, interpretar, refletir e problematizar a experiência vivida, por meio da reflexão partilhada e, conseqüentemente, contribuir para a “auto e hetero-formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos da formação” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.46). Através da construção dos portefólios, a formanda tomou consciência do

potencial do portfólio enquanto “exercício continuado e crítico de construção do conhecimento acerca do próprio conhecimento” (p.20) e do próprio sujeito enquanto pessoa em desenvolvimento (Sá-Chaves, 2007).

À luz de Roldão (2007), a mestranda considera importante referir que a reflexão sobre a ação também foi realizada cooperativamente, através de momentos de reflexão com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, uma vez que é necessário criar momentos de aprendizagem partilhada, por forma a que o trabalho colaborativo atinja uma dimensão cada vez maior. Este último assumiu-se como uma fonte de sucesso na sua formação, pois possibilitou, por um lado, uma partilha de pontos de vista, de crenças, valores, teorias e experiências e, por outro lado, a adoção de uma “atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação” (Alarcão & Canha, 2013, p.48), através do questionamento do próprio conhecimento.

Por sua vez, o processo avaliativo, como processo regulador da prática, assume três modalidades distintas, são elas a diagnóstica, a sumativa e a formativa. Considerando a perspectiva de Libâneo (1994), a avaliação deve ser praticada de forma integrada e contínua, tendo como principal prioridade a qualidade do ensino e não o controlo da mesma. Para tal, é essencial estabelecer a relação mútua entre os aspetos qualitativos e quantitativos, considerando atitudes e competências dos alunos, focando-se para além dos resultados. Assim, esta componente da ação educativa deve assumir-se como um processo que serve para aprender (Fernandes, 2005).

Neste âmbito, durante a PPS, privilegiou-se a avaliação formativa, por considerar que esta se assemelha ao objetivo que a mestranda considera que esta deve ter – fornecedor de informações sobre o desenvolvimento da criança ao nível dos conhecimentos, mas também das competências (Despacho Normativo n.º 13/2014) – uma vez que esta procura a recolha de dados que facilitem a orientação da ação e a melhoria das aprendizagens (Cortesão, 2002). Assim, as avaliações foram realizadas através de observações e análise dos trabalhos realizados pelas crianças e das comunicações estabelecidas, utilizando, para tal, grelhas de observação que permitiram recolher dados sobre o desenvolvimento de cada aluno. Apesar da importância do desenvolvimento das competências e capacidades nas avaliações realizadas, o

principal foco incidiu na autoavaliação da formanda, ou seja, na adequação de estratégias, recursos e materiais.

Deste modo, este processo de investigação-ação revelou-se realmente fundamental para a formanda durante todo o percurso formativo, permitindo uma construção reflexiva e partilhada do seu conhecimento científico, pedagógico e profissional.

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

Após a análise e reflexão de um quadro teórico e legal, sustentador da construção e desenvolvimento de competências profissionais; a caracterização do contexto educativo; e a metodologia de investigação-ação, como estratégia onde a reflexão autocrítica e a avaliação dos resultados possibilitaram a transformação constante da ação, surge o presente capítulo.

Neste capítulo, serão tidas em conta as ações desenvolvidas em cada um dos contextos em que decorreu a PPS, com principal enfoque no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como, na construção de saberes profissionais que integram um perfil profissional duplo.

3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da PPS, os processos de observação e reflexão foram cruciais para a construção das planificações, no sentido em que permitiram recolher e analisar informações relevantes sobre o contexto educativo e seus intervenientes, possibilitando a adequação e fundamentação da ação. Tal como referido no subcapítulo 2.4., as planificações na EPE foram elaboradas em tríade, ou seja, conjuntamente com o par pedagógico e a educadora cooperante, de acordo com as observações realizadas nessa semana. Assim sendo, eram tidos em conta os interesses e necessidades das crianças, bem como os resultados de aprendizagem evidenciados, planificando, deste modo, ações educativas intencionais e adequadas (Hohmann & Weikart, 2011).

Considerando a manipulação e exploração de diferentes materiais como um dos interesses mais manifestados pelo grupo de crianças nos momentos de jogo espontâneo, foram desenvolvidas diferentes atividades nesse âmbito. Concomitantemente, ainda que sendo um interesse manifestado por diversas

crianças, a motricidade fina também se constituía como uma dificuldade para um número significativo de crianças. Para tal, foi realizada uma atividade de exploração da vertente tridimensional da expressão plástica, através da modelagem de plasticina, uma vez que, devido às suas características tridimensionais, exige o controlo dos membros superiores e permite o desenvolvimento da motricidade fina.

A atividade iniciou-se com a exploração livre da plasticina, seguida do preenchimento de imagens, através da modelagem de plasticina, com o elemento em falta. Para este momento foram selecionadas imagens com base na procura de figuras geométricas existentes em elementos do quotidiano das crianças (são exemplos: rodas de um carro, telhado de uma casa, carruagem de um comboio, pétalas de uma flor), uma vez que pretendia que a criança respeitasse a estrutura e dimensões das imagens. Devido ao grande interesse demonstrado pela atividade, a mestranda solicitou que as crianças trocassem de cartão, possibilitando a experimentação de todas. No final, foi entregue um cartão com a ilustração de um prato e talheres para que as crianças, de forma livre, selecionassem o seu prato favorito e o concretizassem. Através desta atividade, a mestranda verificou que, após o desenvolvimento da atividade orientada com o preenchimento do elemento em falta, o segundo momento de exploração livre, onde tinha lugar a concretização da comida preferida, mostrou-se mais desenvolvido a nível da preocupação com o sentido estético comparativamente com o momento inicial. Nos momentos seguintes à realização da referida atividade, verificamos uma procura constante da parte das crianças, nos momentos de jogo espontâneo, em voltar a explorar os materiais. Assim, a díade selecionou um outro conjunto de imagens procurando dar resposta ao interesse das crianças e diversificar os recursos. Contudo, num momento retrospectivo de reflexão sobre a ação, instigada pela reflexão partilhada com a supervisora institucional, a mestranda considera que a escolha das imagens poderia ser feita pelas crianças, permitindo que as mesmas se constituíssem como sujeitos do processo educativo, desempenhando um papel ativo na construção do desenvolvimento e aprendizagem (ME/DEB, 1997).

No sentido de dar continuidade à exploração do livro “A semente sem sono” de Maria de Lourdes Soares, realizada pela educadora cooperante, e considerando que as crianças demonstraram interesse relativamente ao

crescimento das plantas estimulado pela exploração da horta pedagógica, a díade, em reflexão com a educadora, considerou relevante desenvolver a experiência da germinação do feijão. Esta insere-se na área de conhecimento do mundo, e considerando que as crianças constroem o seu conhecimento do mundo através de interações, quando chegam à EPE, embora já possuam as suas conceções, não deixam de revelar curiosidade perante os fenómenos que a rodeiam, procurando sempre compreendê-los e atribuir-lhes sentido.

Num primeiro momento foi realizado um diálogo para recordar a história que tinham ouvido na semana anterior, e no desenvolver da interação comunicativa questionou-se as crianças sobre se, após conhecerem o que necessitam para cuidar de uma semente, estas gostariam de cuidar de uma. Todo o grupo mostrou interesse e desde logo começaram a enumerar os materiais que iriam necessitar para o efeito, seguidamente foi disponibilizado o material a cada criança e explicado passo a passo o procedimento que teriam de realizar. Novas questões foram colocadas: “Como iríamos distinguir os feijões?” e “Como iremos realizar o registo do crescimento da semente de feijão?” O grupo demonstrou um especial interesse por desenvolver esta atividade, devido ao sentido de pertença e responsabilização, mostrando-se empenhado na participação ao longo de todo o processo. Num segundo momento foi entregue uma folha individual de registo (cf. Anexo BI), pois, através do diálogo em grande grupo, chegou-se à conclusão que cada semente desenvolve-se de forma diferente e que uma folha de registo para todas as sementes não permitia abranger as diferentes fases. Na folha de registo, cada criança procedeu ao registo do material utilizado e foi-lhes explicado quantas vezes precisariam de cuidar da sua semente, como o iriam fazer e onde iriam registar o processo evolutivo da mesma. Tal como afirma Chauvel e Michel (2006), o registo, passo a passo, do crescimento da semente é muito importante para a tomada de consciência da evolução da semente, pois a lentidão do crescimento vegetal dificulta a compreensão e memorização das fases de desenvolvimento da mesma. O registo da evolução da semente do feijão representou para as crianças uma grande responsabilidade, estas mostraram-se entusiasmadas por cuidar do seu e ansiosas por verificar as evoluções, apesar de nem todas terem germinado, as crianças lidaram bem com o facto de o mesmo ainda não ter sucedido na sua semente. A análise dos dados recolhidos foi feita através da interpretação dos registos efetuados

(Martins, 2009), permitindo concluir que as sementes não demoram o mesmo tempo a germinar e que germinam e evoluem de maneiras diferentes.

Outra evidência da importância atribuída pela tríade à valorização dos interesses das crianças foram as atividades desenvolvidas em torno das comemorações dos dias da mãe e pai. Para ambos foram realizados diálogos com o objetivo de averiguar o que as crianças gostariam de dar aos seus pais e mães. Todas as crianças tiveram total liberdade na escolha, foram escutadas e valorizadas todas as contribuições, o que fez com que as crianças sentissem que havia espaço para cada um falar, facilitando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME/DEB, 1997; Hohmann & Weikart, 2011). As propostas sugeridas foram todas realizadas, fazendo com que as crianças se sentissem valorizadas e confiantes, pois independentemente de não existir muita gente com a mesma ideia, essa é a sua proposta e aquilo que a identifica como ser único (Graham, Holt/Hale & Parker, 1993).

Para tal, as crianças foram distribuídas por pequenos grupos consoante o que haviam escolhido e procedeu-se à planificação de como iriam ser construídos cada um dos materiais, permitindo beneficiar da diversidade das capacidades e competências de cada criança e envolver as crianças ao máximo no processo de construção e de trabalho em grupo, “em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME/DEB, 1997, p.35), favorecendo, então, uma aprendizagem cooperada, e permitindo o alargamento das oportunidades educativas. Esta prática assume características semelhantes às da metodologia de trabalho de projeto por se assumir como resposta a um determinado interesse, onde as crianças e a equipa educativa trabalham conjuntamente, visando a formação de competências, atitudes, comportamentos e valores. A mesma também implica uma grande participação de todas as crianças (Leite, Malpique e Santos, 1991), envolvendo-as ativamente através da criação de responsabilidades (Kilpatrick, 1969).

No que diz respeito às necessidades do grupo, a mestrandia considera que as mais evidenciadas pelas crianças foram o reconhecimento do cumprimento de regras como aspeto crucial para a vida em sociedade. Como resposta a esta dificuldade, foi explorada a tabela das regras, que já havia sido discutida com as crianças e que estas já tinham conhecimento do ano anterior, no entanto procedeu-se à alteração de algumas regras que o grupo concordou inserir, pois

é importante que o grupo participe na elaboração das normas para que possa atribuir sentido às mesmas. Também foi introduzida uma nova coluna destinada ao registo das medalhas que cada criança recebe mediante o cumprimento de todas as regras, sendo que quando completam um total de quinze medalhas terão a oportunidade de ver presente a sua fotografia no quadro de honra. No final de cada dia, cada criança fazia uma introspeção sobre as suas atitudes e autoavaliava-se, em cada um dos parâmetros definidos. Apesar de as crianças gostarem muito de levar a medalha para casa como símbolo de bom comportamento e respeito pelas regras, a maioria das crianças revelaram a consciência das suas atitudes e afirmavam o não cumprimento. Entende-se, portanto, que através da promoção da interação social, tomadas de decisão em grupo e progressiva partilha de poderes e de responsabilidades, as crianças tomam consciência de si próprias, do outro e dos seus comportamentos e atitudes, atribuindo-lhes sentido.

Ao longo das semanas de contacto com o ambiente educativo, a díade verificou a existência de uma criança com bastante autonomia o que fez com que, através do seu auxílio constante, as restantes crianças perdessem a sua autonomia e sentido de responsabilidade. Considerando que o favorecimento da “autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência” (ME/DEB, 1997, p.53), a díade considerou pertinente a criação dos “chefes do dia” como resposta a este problema. Desta forma, seriam sorteados no início de cada dia os chefes do dia que ficariam responsáveis por algumas tarefas diárias como a distribuição do leite, a distribuição dos materiais de escrita, a marcação do estado do tempo, da atividade do dia e das faltas, entre outras.

Atendendo ao rápido desenvolvimento da sociedade, surge a necessidade de o profissional da educação acompanhar a evolução e as alterações sociais. Ora, as TIC, para além de fazerem parte do dia-a-dia das crianças, configuram-se como recurso de principal interesse e motivação. Deste modo, a orientadora cooperante procurou incluir nas suas práticas a exploração dos meios informáticos. Para algumas crianças, o manuseamento das TIC representa uma dificuldade, considerando a pouca autonomia no manuseamento do rato, proveniente de fragilidades a nível da coordenação motora. Assim sendo, a tríade considerou que a atualização do blogue permitia dar resposta à necessidade anteriormente referida e, para além disso, a mesma adquire maior

importância tendo em conta duas vertentes: a vertente da avaliação e a da comunicação. A primeira diz respeito à reflexão que é feita com as crianças acerca das aprendizagens que foram desenvolvidas ao longo da semana e a segunda prende-se com o facto de o conhecimento da evolução da criança ser enriquecido pela partilha com todos os intervenientes que têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente os pais (ME/DEB, 1997).

Embora as atividades enunciadas anteriormente, sejam atividades pontuais, a mestrandia considera que foram respostas a necessidades e interesses das crianças e, como tal, merecem destaque.

De forma a promover a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, é necessário que o educador se assuma como construtor e gestor do currículo e, no âmbito do projeto do estabelecimento de ensino, construa o seu próprio projeto de sala. Este, tal como afirmam as OCEPE (ME/DEB,1997), deve integrar as necessidades e interesses das crianças, das famílias, as solicitações dos outros níveis de ensino, construindo, deste modo, o currículo mais adequado às crianças em questão. Deste modo, PCG dá vida ao currículo, uma vez que é através deste que se apropria o mesmo a um contexto, definindo opções, estratégias e intencionalidades próprias (Roldão, 1999). À luz de Carvalho e Diogo (1999), este assume-se como um segundo nível de concretização do projeto educativo, constituindo o “último e decisivo passo no sentido da contextualização da acção educativa” (p.114). Em suma, o PCG apresenta-se, então, como um documento orientador das atividades educativas a desenvolver com o grupo de crianças em questão, interligando e adaptando as “exigências” curriculares às determinantes socioeconómicas, culturais, escolares e psicológicas do ato educativo.

O PCG da sala de atividades, intitulado “À descoberta da nossa freguesia”, tinha como principais objetivos: dar a conhecer os recursos humanos presentes na comunidade envolvente e desenvolver a compreensão dos papéis sociais reforçando a importância de cada um deles para garantir o bom funcionamento da sociedade. As temáticas desenvolvidas em torno do PCG foram abordadas de forma equilibrada, tendo sempre em conta os interesses e motivações do grupo, o que lhe atribui uma grande flexibilidade. Assim, o desenvolvimento do projeto teve como princípios as sugestões e apreciações feitas pelas crianças, colocando-as como sujeitos ativos no seu

desenvolvimento, sendo que as atividades irão sendo concebidas ao longo do tempo (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Chegado o momento do projeto em que todas as atividades propostas pelo grupo de crianças já haviam sido realizadas, a tríade considerou que era profícuo um momento de avaliação do mesmo. Neste sentido, realizou-se um diálogo com o objetivo de fazer um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Os registos e os materiais construídos, permitiram rever e avaliar todo o processo, uma vez que facilitaram a tomada de consciência das suas ações, recordando as atividades desenvolvidas em torno do mesmo, bem como, todos os avanços que foram dados e, conseqüentemente, as aprendizagens realizadas ao longo do seu desenvolvimento. Este momento constituiu-se como uma oportunidade de as crianças fazerem escolhas, no sentido em que poderiam ser levantadas outras questões que dariam sentido ao desenvolvimento do projeto ou, por outro lado, poderiam concluir que não existia interesse em dar continuidade ao projeto e que este havia chegado ao fim. Segundo Katz e Chard (1997), estas oportunidades de fazer escolhas (que podem ser ao nível da estética, do processo e/ou da atividade) constituem-se como momentos de aprendizagem cognitiva, estética, social, emocional e moral. Durante o diálogo, as crianças foram escutadas e valorizadas pela tríade, o que permitiu que estas se sentissem confortáveis e sugerissem outras temáticas a desenvolver, evidenciando interesse em continuar. Chegando à conclusão que já haviam concluído todos os edifícios propostos, o grupo de crianças sugeriu a abordagem dos papéis sociais reforçando a importância de cada um deles para a garantia do bom funcionamento da sociedade. Assim, de seguida, foi construído um novo esquema com as profissões que as crianças gostariam de conhecer. Esta possibilidade constituiu-se como uma oportunidade de dar continuidade à interação das crianças com o meio ambiente envolvente, o que constitui um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (ME/DEB, 1997; Zabalza, 2001).

Tal como supramencionado, os projetos devem responder às necessidades e interesses das crianças. No entanto, coloca-se uma questão pertinente: Até que ponto a excessiva quantidade não condiciona as crianças? A resposta a esta questão foi-se desenvolvendo ao longo da PPS. Assim sendo, uma vez que a oferta é tanta e as crianças estão envolvidas em inúmeros projetos em

simultâneo, não possibilita a criação de aprendizagens significativas. De facto, esta é uma realidade presente cada vez mais devido à municipalização da educação. Segundo Machado e Alves (2013), as políticas de “descentralização” municipal e de reforço da autonomia a nível de agrupamentos (cada vez de maior dimensão) inserem-se em “agendas políticas com diferentes lógicas de ação” e que nelas se entrecruzam a lógica estatal, a lógica profissional e a lógica comunitária. Estas políticas encerram o desafio de fazer convergir medidas de reforço da autonomia das escolas, de transferência de competências para as autarquias locais, de afirmação da independência profissional dos professores e de favorecimento da participação dos cidadãos na gestão das escolas, sem desresponsabilizar o estado da sua função de garantir os princípios da igualdade de oportunidades e da equidade do serviço público de educação (Barroso, 1999, citado por, Machado & Alves, 2013).

Ora, o projeto de educação financeira constituiu-se como mais uma das propostas do município, das quais o educador tem a responsabilidade de adaptar ao grupo, nomeadamente às suas necessidades e interesses. Neste sentido, a educadora cooperante propôs a iniciação deste mesmo projeto que visa consciencializar as crianças ao nível da educação financeira. Assim, a diáde procurou desenvolver o conhecimento da realidade social e cultural e a forma como está organizada; desenvolver competências matemáticas; desenvolver a inserção da criança na sociedade como ser autónomo; e o alargamento de saberes básicos necessários à vida social.

A primeira atividade proposta pela mestranda iniciou-se com um momento de motivação para as crianças devido à sua imprevisibilidade, pois assim que as crianças regressaram à sala de atividades esta continha materiais desorganizados, fora do seu sítio. Considerando o adulto como um modelo, a motivação das crianças para a atividade é influenciada pela motivação que os adultos transmitem (Bandura, 1997, citado por, Machado & Alves, 2013). De facto, a postura assumida nesta fase inicial da atividade potenciou interações diversificadas entre todos. Assim, no momento de arrumação do material que a mascote havia desarrumado, foi visível a interação com os pares através da sua envolvência nesta atividade conjunta e através do empenhamento em dar sentido ao mundo à sua volta (Folque, 2012). De seguida, as crianças receberam uma recompensa pelo seu esforço e dedicação. Através da reflexão realizada pela tríade, concluímos que esta prática poderia gerar o pensamento

de que teriam de ser recompensadas mais vezes, no entanto foi um aspeto para o qual a tríade ficou alerta, não constatando qualquer questão deste tipo em momentos futuros.

De acordo com o referencial de Educação Financeira, estima-se que no pré-escolar as crianças desenvolvam noções de planeamento e gestão do orçamento, noções de sistema e produtos financeiros básicos e noções de poupança (Santos, 2013). Com o intuito de explorar esta temática, a abordagem destes conceitos realizou-se com recurso a um *site* interativo. Este último faz referência, através de animação e de uma linguagem simples e adequada à faixa etária do grupo, a tempos anteriores em que o dinheiro não existia; de que forma se verificou a necessidade da sua existência; e quais são as notas e moedas em uso.

O momento final desta atividade consistiu na simulação de pagamentos com representações de moedas de 1€, para as crianças comprarem fruta para o seu lanche. A escolha do uso de moedas de 1€ deveu-se ao facto de facilitar a autonomia das crianças no pagamento e também a consciência do custo de cada fruta através da utilização de uma mesma unidade. Ora, uma vez que as frutas tinham valores distintos, este momento exigiu a tomada de decisão consciente, pois o dinheiro que haviam recebido teria de ser gerido, isto porque as suas escolhas teriam repercussões na quantidade e variedade de fruta. A mestranda considera que o objetivo da atividade foi alcançado, uma vez que desenvolveu não só a educação do consumidor, como também um sentido de identidade própria das crianças, enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2011; ME/DEB, 1997). Para além disso, permitiu articular diversos conteúdos, nomeadamente a área de conhecimento do mundo, a área da matemática e a área de formação pessoal e social.

Ainda neste âmbito da educação financeira, foram desenvolvidas algumas atividades, como a leitura e exploração do conto tradicional “ A cigarra e a formiga”, como mote para o desenvolvimento do sentido de poupança e a atividade de simulação de compra e venda de ingredientes para a massa da *pizza* (cf. Anexo BII).

Assim sendo, em diálogo com a tríade, a mestranda e o par pedagógico colocaram a hipótese de constituir uma nova área de jogo para a sala de atividades – a mercearia. A educadora cooperante mostrou-se também

interessada e entusiasmada com a ideia, tendo em conta o interesse crescente das crianças por esta temática. O desenvolvimento de todo o processo de construção da área da mercearia permitiu articular diversas áreas.

Primeiramente, realizou-se um diálogo com as crianças sobre esta proposta e que espaço poderia estar destinado à sua localização na sala de atividades. Esta temática foi muito debatida pelas crianças, promovendo o respeito pela tomada de vez e pelas opiniões das restantes crianças. Depois de decidido onde esta iria permanecer, iniciou-se a construção da estrutura que iria suportar os produtos (cf. Anexo BIII). A fase seguinte consistiu na separação e divisão dos produtos segundo um determinado critério (cf. Anexo BIV). Para tal, a díade solicitou que as crianças trouxessem de casa embalagens de produtos vazias. Uma vez que a participação das famílias, tal como enunciado no capítulo anterior, é diminuta, a mestranda ficou surpreendida com a quantidade de produtos que as crianças trouxeram e o bom estado dos mesmos, o que demonstrou da parte dos pais uma preocupação em envolver-se nos projetos, e da parte das crianças uma partilha e interesse pelas atividades desenvolvidas na sala de atividades.

Numa fase seguinte, surgiu a necessidade de visitar uma mercearia, no sentido de averiguar alguns aspetos fundamentais para o bom funcionamento da mesma. Para tal, considerando que ser educador abrange múltiplos papéis que não se encerram nos limites da sala de aula, para além da promoção do processo de ensino e aprendizagem, o educador deve intervir nas diferentes dimensões da escola e da comunidade em que esta se integra (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), a díade contactou uma mercearia do meio envolvente. Durante a visita foram feitas referências a alguns detalhes, como as diferentes secções, os diferentes preços, entre outros aspetos.

O culminar do projeto de educação financeira deu-se com a construção de um mealheiro. Este último foi levado para casa, no sentido de continuar a desenvolver com os familiares a tomada de consciência da importância de saber gerir o dinheiro, ou seja, aprender que é necessário ter para se poder gastar e compreender que gastando de forma excessiva se pode comprometer a satisfação de necessidades futuras (Santos et al., 2013), favorecendo, desta forma, uma progressiva consciência das crianças como membros da sociedade” (ME/DEB, 1997, p. 20). De facto, o projeto de educação financeira foi, num primeiro momento, visto como um projeto condicionador da prática

educativa. No entanto, se refletirmos objetivamente acerca dos nossos princípios pedagógicos conseguimos proporcionar momentos ricos e construtores de aprendizagens significativas para as crianças (Perrenoud, 2008).

Tendo em conta o facto da educação pré-escolar se constituir a primeira etapa da educação básica, no processo que ocorre ao longo da vida, complementar à ação educativa da família (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro; Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro), torna-se fundamental que o educador colabore com todos os indivíduos que intervêm no processo educativo, criando e desenvolvendo relações de respeito mútuo (Decreto-Lei nº240-2001 de 30 de agosto). É importante referir que a relação entre a instituição e cada família centra-se na criança, consistindo na troca de informações sobre tudo o que lhe diz respeito relativamente ao seu papel e progresso no jardim-de-infância (ME/DEB, 1997).

A família constitui o primeiro ambiente educativo, sendo neste ambiente que são interiorizados valores, atitudes e papéis, onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes, e de tradições que constituem o seu património cultural (Homem, 2002). Logo, a educação é um fenómeno complexo que necessita da ação combinada de muitos educadores (Diez, 1994). Todavia, a integração das pessoas que estão envolvidas num mesmo processo educativo exige muito mais que esta simples relação informativa. Desta forma, tal como referido no capítulo dois, a relação pontual em situações de reuniões de final de período escolar foi um aspeto ao qual a diáde procurou dar resposta através de atividades desenvolvidas com a colaboração dos familiares, de modo a promover a participação dos mesmos na vida das crianças no meio escolar e no acompanhamento do trabalho com as mesmas (Homem, 2002).

O PCG permitiu atenuar esse afastamento, uma vez que a participação das famílias possibilitou o enriquecimento e desenvolvimento do mesmo e proporcionou um conhecimento e compreensão dos papéis sociais mais aprofundado, devido às interações que se estabeleceram durante a semana da celebração do “dia da família”. Deste modo, foi proposto aos familiares que visitassem a sala de atividades durante esse dia, dinamizando uma atividade com as crianças. A adesão por parte dos familiares foi tanta e tão diversificada que surgiu a necessidade de prolongar a visita dos mesmos.

3.2.AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Considerando a importância dada pela mestrandia aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças, tal como evidenciado anteriormente, a observação foi crucial para a recolha de informações com vista à planificação de atividades adequadas.

Tal como referido anteriormente, as planificações eram elaboradas tendo em conta os objetivos de aprendizagem definidos pela orientadora cooperante. De acordo com essas orientações, a mestrandia planificava essencialmente de forma individual, embora existisse um momento de reflexão em tríade, posterior à construção da mesma, no sentido de partilha e confronto de experiências e diferenças de opinião (Arends, 2008). Para tal, na construção das mesmas tendo como mote os objetivos de aprendizagem, procurou, não só articular os diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares, como também articular estes com os interesses e necessidades evidenciados pelos alunos, para que haja um maior envolvimento da criança no processo de construção e desenvolvimento do conhecimento, resultando num processo de ensino e de aprendizagem significativo e motivador.

Atendendo ao grande interesse manifestado pelas crianças pela audição de histórias, uma parte significativa das atividades desenvolvidas pela diáde desenvolveu-se em torno de obras literárias. O que permitiu verificar que o recurso em questão, articulado com os diferentes conteúdos, possibilitou a criação de um “fio condutor” promotor de aprendizagens significativas e, consequentemente, de um desenvolvimento holístico das crianças, tal como defende Gomes (2011). Deste modo, considerando a abordagem do conteúdo da subtração, inserido na área curricular de matemática, a mestrandia procurou desenvolver aprendizagens relacionadas com outras áreas curriculares, nomeadamente o português, a expressão plástica e a expressão motora, visionando combater a perspetiva do saber compartimentado e fragmentado em áreas do conhecimento, enunciadas no primeiro capítulo.

A primeira parte da atividade desenvolveu-se em torno da obra literária “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares, pois, devido ao desenvolvimento da narrativa, esta, não só permitia a abordagem ao conteúdo da subtração, como

facilitava a construção de aprendizagens com significado, devido ao contexto que a mesma fornecia. Neste sentido, a mestranda apoiou-se nos três momentos de leitura definidos por Sequeira (1999): o momento antes da leitura, o momento durante a leitura e o momento depois da leitura. O momento antes da leitura foi desenvolvido em torno do título da obra. Ao invés de apresentar o livro, apenas foi desvendado o título do mesmo, sendo pedido às crianças que observassem atentamente as imagens que seguidamente seriam projetadas, no sentido de justificar se poderiam ser ou não uma ilustração da obra em questão. Para tal, foram selecionadas imagens totalmente válidas (contendo mais do que um elemento no sofá), imagens que apenas validavam a palavra todos (contendo mais do que um elemento, mas não no sofá), imagens que apenas validavam a palavra sofá (contendo um elemento no sofá) e imagens que não validavam nenhuma das palavras contidas no título (contendo um elemento numa cadeira, por exemplo) (cf. Anexo BV). Esta atividade exigiu a observação atenta das imagens e a compreensão do significado de ambas as palavras contidas no título para poder validar ou não a adequação da imagem ao título da obra. Na opinião da mestranda, este momento tornou-se num momento rico que permitiu, através do diálogo e das respostas das crianças, avaliar a pertinência e justificação das respostas dadas, resultantes da concentração dos alunos, sendo este um aspeto que uma parte significativa da turma demonstrava dificuldades. Para além disso, e uma vez que existiam mais do que uma imagem válida, os alunos mostraram-se motivados e curiosos para a leitura da mesma.

A leitura, feita pela professora estagiária, foi acompanhada de um painel de grandes dimensões, com um sofá e com as personagens do texto – à medida que a narrativa se ia desenvolvendo, iam sendo retiradas do sofá as personagens que dele saíam. Uma vez que a obra apresenta uma estrutura que se repete, ou seja, em todas as páginas sai uma personagem do sofá, variando apenas a personagem que salta do mesmo e o número de amigos que ainda lá permanecem, a mestranda verificou que as crianças foram participando na leitura da mesma. Concluindo, assim, a pertinência da realização de uma leitura interativa desde o princípio através de pausas durante a mesma no sentido de desenvolver a participação das crianças, a concentração e sobretudo as contagens regressivas, tendo em conta que estes são conceitos complexos. Após a reflexão com a orientadora cooperante, a professora supervisora e o par

pedagógico, concluiu-se que o recurso construído seria profícuo para a realização do reconto da história, pois facilitaria a visualização da saída de uma personagem e a diminuição do número de elementos presentes no sofá, permitindo iniciar a percepção e desenvolvimento do conceito de subtração. Depois de lida a obra, deu-se o confronto com as imagens apresentadas no momento de pré-leitura. Neste instante, todos os alunos tiveram a certeza, tendo em conta as personagens presentes na obra, qual seria a ilustração da capa do livro. Veríssimo (2013) afirma que as estratégias pedagógicas utilizadas devem ser provocadoras de predisposição antecipatória por parte da criança para aprender (por exemplo: através de questões interessantes ou abordagens inesperadas). Assim, tal como se verificou durante toda a exploração da obra e principalmente no momento em que o livro foi mostrado, os alunos reagiram com entusiasmo e teceram alguns comentários provenientes da curiosidade e desvendamento da imagem que até então era apenas imaginação.

Num momento seguinte foi entregue a cada criança uma ilustração da obra (cf. Anexo BVI) editada pela mestrandia, e foi realizada, em grande grupo, a observação da mesma. Com o objetivo de orientar/auxiliar a leitura da mesma, a mestrandia questionou os alunos sobre quantas personagens estavam presentes no sofá e, de seguida referiu que uma personagem também queria sentar-se juntamente com os seus amigos, desafiando os alunos a descobrir quantas personagens ficariam no sofá no total. Os alunos não tiveram dificuldades em associar o acrescentar de um animal à adição de um elemento, através do símbolo “+”. Este momento constituiu-se relevante para a compreensão da existência ou não de dificuldades relativamente à operação da adição, permitindo fazer uma revisão da operação que já conheciam anteriormente. Da mesma forma, foi entregue, novamente, uma ilustração semelhante, mas foi alertado o facto de a personagem estar a sair do sofá (cf. Anexo BVII). Neste momento, a mestrandia questionou a turma se conheciam algum símbolo que indicasse retirar. Um aluno disse que conhecia o “>” e o “<”. Através desta participação foram recordados os símbolos “>” e “<” recorrendo a um exemplo. Assim sendo, voltou a ser colocada a questão se conheciam algum símbolo que permitiria calcular quantos animais ficariam no sofá, ou se existia a necessidade de conhecer um novo. Imediatamente, um aluno afirmou que conhecia o símbolo menos, a mestrandia validou a resposta,

apresentando, de seguida, o símbolo menos em grande escala – proveniente da família dos restantes símbolos aprendidos até ao momento, utilizados numa atividade anterior realizada pelo par pedagógico - pedindo ao aluno que se deslocasse até ao quadro e explicasse o seu raciocínio. Tendo em conta, que esta é uma aula de iniciação a um conteúdo, a utilização constante deste recurso poderia facilitar a compreensão da posição do símbolo na operação, no entanto, a mestranda considera que os alunos não apresentaram dificuldades no entendimento do mesmo. A forma como foi feita iniciação à abordagem deste conteúdo assenta na perspetiva construtivista defendida pela mestranda, uma vez que, tal como referido anteriormente, partiu-se dos conhecimentos prévios das crianças, permitindo que as mesmas fossem construtoras do próprio conhecimento, assumindo um papel de agentes ativos em todo o processo (Coll et al., 1999). Para além disso, através do diálogo possibilitou-se a exploração de processos de construção de conhecimentos de forma individual e em conjunto com os pares e turma, dando significado à conceção, na perspetiva de Piaget, do conhecimento como algo que não é adquirido, estabelecido e transmissível, mas sim como algo pessoal, uma atividade social e cujo significado é construído com base na interação dos conhecimentos prévios com as novas experiências (Jonaert, 2012).

Todo este processo de descoberta foi prolongado, pois apesar de já conhecerem qual o símbolo que permite retirar ainda não sabemos como realizar a operação. No momento em que o aluno foi ao quadro colocou logo o resultado da operação, e, posto isto, a mestranda desafiou os alunos a confirmar se o resultado estava correto através da manipulação de um material (um prato de plástico e cinco tampinhas). Simultaneamente existia também um material no quadro branco que, de igual forma, permitia visualizar a exploração da mestranda, servindo de explicação inicial da manipulação dos materiais disponibilizados.

O uso de materiais manipuláveis, sobretudo na área da matemática é, na opinião da formanda, uma estratégia essencial, pois permite ultrapassar o conceito de abstração característico da matemática e promover diferentes experiências de aprendizagem, através da atribuição de significados às experiências vivenciadas (Botas & Moreira, 2013).

Neste âmbito, segundo o Programa de Matemática para o Ensino Básico, Damião e Festas (2013), a aprendizagem da matemática deve partir do

concreto para o abstrato de uma forma gradual. Assim sendo, foi proposta a realização de uma ficha de trabalho que foi concretizada tendo em conta este conceito, iniciando-se com a observação de imagens da obra e gradualmente passando para a escrita de operações exclusivamente numéricas (cf. Anexo BVIII). A resolução da ficha de trabalho foi feita inicialmente em grande grupo, no sentido de explicar a proposta e tirar possíveis dúvidas de resolução. De seguida, a mestranda circulou por todo o grupo, apoiando a resolução quando solicitada. Visto que cada criança é um ser único e que as aprendizagens se efetuam através da atribuição de significado às experiências vivenciadas, naturalmente existiram diferentes ritmos de desenvolvimento, resultando em distintos tempos de resolução da ficha de trabalho. Deste modo, à luz da diferenciação pedagógica defendida por Tomlinson (2008), foi entregue, à medida que cada criança ia terminando, uma ilustração com um código de cores que exigia a resolução de subtrações, permitindo dar continuidade às aprendizagens (cf. Anexo BIX). No entanto, nenhuma criança apresentou grandes dificuldades de compreensão do conceito, o que fez com que a maioria das crianças já havia iniciado a pintura da ilustração. Apenas duas crianças não haviam iniciado a pintura da ilustração, pois excederam o tempo previsto para a realização da mesma. Contudo, como seria um número muito reduzido, para evitar que esses alunos se sentissem excluídos, apenas foi entregue a ilustração, para pintura num momento posterior.

Por fim, como forma de consolidar a subtração, e possivelmente detetar algumas dificuldades na aprendizagem da mesma, foi desenvolvido um jogo de *bowling*. A turma foi organizada em grupos de três elementos. Para facilitar a visão do jogo, tanto os pinos como a bola, eram em grande escala. Depois de lançada a bola por uma criança sorteada, um elemento de cada equipa escreveu numa ardósia a subtração que representava o número de pinos iniciais, os derrubados e os que ficaram de pé. Cada resposta válida correspondia a um ponto, que foi registado num gráfico de pontos, tendo sido este conteúdo abordado anteriormente. Esta última atividade surgiu como um importante momento de consolidação do conteúdo e de trabalho cooperativo, na perspectiva de que, por um lado o jogo permitiu uma abordagem informal e intuitiva de conceitos abstratos (Lopes et al., 1990 referenciados por Moreira & Oliveira, 2004) e, por outro lado, tem presente a ideia de que a criança desenvolve-se de forma exponencial se no seu processo de ensino e

aprendizagem interagir e desenvolver ações cognitivas em conjunto com os pares.

Outros exemplos desta articulação da área da matemática com a área do português foram: a exploração da obra “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey para a abordagem da contagem crescente e decrescente, uma vez que o número de animais que eram chamados para auxiliar na retirada do nabo gigante ia crescendo (a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gastos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos e os seis canários amarelos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força); e a exploração da obra “A zebra Camila” de Marisa Núñez para a abordagem ao número sete, tendo em conta que a obra gira em torno da zebra camila e as sete riscas perdidas numa reviravolta de ventos.

O 1.º ano do 1.º CEB, na perspetiva da formanda, é pautado pela aprendizagem das letras de forma descontextualizada e mecanicista, através de palavras isoladas e pouco interessantes e estimulantes. Tal como afirma Sim-Sim (2009), por vezes “a entrada formal no mundo das letras” (p.7) de forma desinteressante constitui-se como o fator responsável pelo desenvolvimento de atitudes negativas face à leitura. Assim, a mestranda procurou selecionar estratégias e recursos estimulantes e motivadores que potenciasses a construção de aprendizagens significativas para os alunos. Uma das atividades desenvolvidas pela mestranda tinha como objetivo a aprendizagem da letra “d” do alfabeto. Considerando que no 1.º ano de escolaridade é extremamente importante a ligação existente entre a oralidade e o ensino da leitura e da escrita, dado que a oralidade é familiar à criança, deve ter-se a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada, ou seja, que esta adquira a escrita partindo das aprendizagens orais, compreendendo o princípio alfabético da nossa língua - a existência de uma correspondência grafema-fonema (Freitas, Alves & Costa, 2007; Pereira & Azevedo, 2005; Sim-Sim, 2009).

Assim sendo, a atividade desenvolveu-se em torno de uma personagem – o dinossauro Delfim- uma vez que esta, para além de contextualizar a aprendizagem, incutindo-lhe significado, vai ao encontro do imaginário infantil, tão presente na educação pré-escolar e o qual não devemos descurar devido à continuidade educativa, prevista pela Lei de Bases do Sistema

Educativo, que neste ano tem especial significado devido à adaptação ao 1º ciclo (Lei n.º 49 de 2005).

A primeira atividade iniciou-se com o diálogo sobre as pegadas presentes no corredor e que se dirigiam até à sala de aula. Neste momento pôde ver-se o entusiasmo e o deslumbramento das crianças a entrar na mesma. Primeiramente foi proposta a verificação das solas dos sapatos, pois aquelas pegadas dirigiam-se para a sala. Algumas crianças responderam que tinham as solas sujas e que a mestranda também tinha, manifestando uma relação de proximidade com a mesma. Através do diálogo, tendo em conta a dimensão da pegada, alguns alunos afirmaram que a pegada era muito grande e que devia ser de um monstro. Foi feita, então, referência a um ninho que também estava presente na sala de aula, questionando quem poderia ter feito aquelas pegadas e deixado lá um ninho com ovos de tão grande dimensão. Imediatamente alguns alunos responderam que seria de um dinossauro e que no ninho estavam também presentes alguns objetos. Atentando nos objetos presentes, foi feito registo do nome dos mesmos no quadro e de imediato começaram a surgir intervenções dos alunos dizendo que todos começavam pela mesma letra, que iriamos aprender uma nova letra e que seria a letra “d”. Foi confirmado que iriam, de facto, aprender a letra “d” e colocou-se o desafio de que os alunos nomeassem outros objetos que o dinossauro também iria gostar de ter no seu ninho, ou seja, objetos que se iniciassem pelo som /d/. Durante, toda a atividade existiu a preocupação de fazer a distinção do nome da letra e do som da mesma, ainda que não fossem nomeados os conceitos, é importante que as crianças comecem a ter uma noção da distinção do nome que se dá a uma letra e do som ou sons que esta pode conter.

Num momento seguinte foi entregue, pela assistente operacional, uma carta dirigida à turma, todas as crianças estavam entusiasmadas e curiosas, pois tal nunca havia acontecido. A mestranda começou por ler o remetente – dinossauro Delfim- confirmando que as pegadas e o ninho seriam de facto de um dinossauro. A carta explicava à turma que o tio Daniel do dinossauro Delfim teria ficado doente e que, por esse mesmo motivo, teve que deixar temporariamente os seus ovos ao cuidado da turma, mas que, entretanto, gostaria de ensinar a turma a escrever o grafismo da letra “d” de dinossauro. A leitura da explicação do grafismo foi feita, pela formanda, em simultâneo com o desenho do grafismo no quadro, em grande escala, realizando

primeiramente a linha para as crianças terem uma noção do posicionamento da letra “d” relativamente à linha. Todo o discurso contido na carta (com palavras que contêm a letra “d”), assim como a explicação do grafismo (“... estica a caudinha”) foram pensados no sentido de dar significado e continuidade à personagem, facilitando a compreensão e envolvimento das crianças nas tarefas propostas. Esta prática permite que a aprendizagem seja mais significativa, uma vez que é adquirida através da descoberta, pois compreende-se que “quanto mais o saber é dado ao aluno na forma de um discurso acabado, abstractizante, menos ele participa da sua construção e menos se apropria dos instrumentos linguísticos” (Amor, 2001, p.9).

Inicialmente, o grafismo foi realizado em caixas de sal (partilhada por três crianças) e, num momento seguinte, cada criança realizou o grafismo no quadro branco com caneta de tinta permanente passando por cima do tracejado. Durante a exploração do grafismo nas caixas de sal, foi feita uma supervisão individualizada, o que é muito importante nesta fase inicial de aprendizagem do grafismo. Por fim, os alunos realizaram o grafismo numa folha plastificada que continha três linhas e em que o grau de dificuldade ia aumentando com a diminuição do tracejado. A escolha deste tipo de material deveu-se à facilidade em realizar o grafismo, relativamente ao papel, pois oferece menos resistência devido às suas características e também tem vantagens pois permite apagar com facilidade sem o danificar. Porém, tal como se verificou, o marcador não foi um material bem selecionado, pois não adere e apaga-se facilmente. Como sugerido pela professora supervisora, a caneta de acetato permitiria dar resposta a esse problema. Todavia, esse material é dispendioso tendo em conta o número de crianças, assim nessa mesma semana, quando foi ensinado o grafismo da letra “d” maiúscula manuscrita, previamente à utilização do material foi feita referência sobre os cuidados a ter com o material para evitar o sucedido anteriormente, o que demonstrou melhorias significativas relativas à utilização do mesmo.

Numa fase seguinte, foi entregue a cada criança uma ficha de trabalho que obedece à estrutura da aula, partindo do fonema para o grafismo da letra (cf. Anexo BX). A primeira tarefa proposta consistia na identificação de imagens que correspondem a palavras que contêm o fonema /d/, a professora estagiária realizou, em grande grupo, a resolução tarefa relativa à primeira imagem e, de seguida, propôs a realização autónoma, com o objetivo de

promover a autonomia de cada criança. A segunda tarefa consistia na divisão das palavras em sílabas e indicação da sílaba em que está presente o fonema /d/, de igual modo foi resolvida em grande grupo a primeira imagem e as restantes foram resolvidas individualmente, sendo que a formanda circulou pela sala no sentido de apoiar cada aluno. A terceira tarefa consistia no reconhecimento e distinção da letra “d” minúscula, manuscrita e de imprensa, através da pintura de acordo com um código. No final da ficha de trabalho, aparece o sinal de trânsito STOP, uma vez que os alunos abordaram este conteúdo na semana anterior será questionado o que significa e explicado o significado do mesmo neste contexto. Esta estratégia surgiu com o intuito de solucionar o facto de os alunos não realizarem as tarefas de acordo com a sua ordem, e iniciarem tarefas sem a autorização e explicação. Pois, devido aos diferentes ritmos de aprendizagem na turma, regularmente são pensados recursos um pouco mais lúdicos que permitam consolidar e dar continuidade às aprendizagens. No entanto, acontece que alguns alunos não realizam as tarefas com atenção, pois pretendem terminar para receber uma nova. Assim, o sinal de STOP é indicativo de que a professora estagiária vai proceder à correção da ficha de trabalho e, com a devida autorização e explicação, poderão passar para a tarefa final. Não obstante, devido à falta de tempo, a ficha não foi resolvida na sua totalidade, terminando a mesma na segunda tarefa. O que confere alguma flexibilidade à planificação e uma reflexão na ação, a meu ver, adequada, pois as tarefas um e dois, desenvolvidas até então, pertenciam ao domínio da consciência fonológica, assim como o jogo final. Ora, uma vez que existiam oportunidades de dar continuidade à ficha de trabalho num momento seguinte, a mestrandia considerou adequado avançar para o jogo, visto que este, para além da sua dimensão lúdica, representa um potencial recurso para a aprendizagem da língua (Brandão, Ferreira, Albuquerque & Leal, 2008).

Por fim, os alunos ouviram uma mensagem áudio do dinossauro Delfim que dizia que um ovo estaria prestes a eclodir e que, assim sendo, necessitava do auxílio da turma para cuidar da sua cria (cf. Anexo BXI). Contudo, fez um aviso de que a sua cria apenas se alimentava de palavras que continham o som /d/ e que caso a alimentassem com uma palavra que não continha o som /d/, a cria diminuía de tamanho. Esta atividade conferiu-lhes, por um lado, responsabilidade, mas por outro entusiasmo e curiosidade em ver como

poderia o dinossauro crescer. Para esse efeito, foi construído um *powerpoint* com uma imagem de um dinossauro, em que cada slide tinha um tamanho ligeiramente acrescido relativamente ao anterior, dando a sensação de que este efetivamente crescia (cf. Anexo BXII). Assim, a apresentação iniciou-se a meio, e caso as crianças alimentassem com uma palavra que não continha o fonema /d/, a mestranda mostrava o slide anterior fazendo com que aparecesse uma imagem menor e para o crescimento do tamanho do dinossauro era o processo inverso. Cada criança recebeu três imagens e selecionou qual iria dar à cria. A primeira criança a alimentar o dinossauro selecionou uma imagem que não continha o fonema /d/ quando pronunciada, no entanto foi dada a oportunidade de pensar novamente, pois é uma criança que tem evoluído nos últimos dias, sendo que aquela possibilidade seria um importante momento de reforço positivo.

Em suma, durante toda a atividade foram utilizados recursos que permitiram proporcionar momentos interessantes e estimulantes, o que se traduziu em aprendizagens significativas para os alunos, permitindo concluir que o docente nas suas práticas deve sempre procurar incluir novidade e variedade, pois atividades diversificadas e diferentes são um estímulo natural para os alunos (Veríssimo, 2013), pois tal como afirma Sim- Sim (2009, p.7), “a desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu”.

Além do percurso anteriormente referido, foram construídos outros, são exemplo: a aprendizagem dos ditongos, que teve início na apresentação de um vídeo aos alunos, visando a procura do auxílio dos mesmos (cf. Anexo BXIII), no qual é apresentado um diagnóstico de um paciente que não consegue dizer palavras que contenham ditongos nasais, através da criação desta personagem surge a exploração do vídeo que permite abordar o conteúdo; e a aprendizagem da letra “v”, que partiu do tema do inverno, devido ao crescente número de palavras associadas à estação do ano com o som da letra /v/, através da utilização do programa *polisphone*, passando pela leitura do poema “O Inverno” de Eugénio de Andrade, culminando na realização de uma atividade de expressão musical relativa aos sons do inverno, e posterior construção de “instrumento”. Estas atividades foram desenvolvidas em

conjunto com um elemento de outra díade pedagógica, através da procura de soluções para os desafios, numa lógica de desenvolvimento de trabalho colaborativo (Roldão, 2007).

Tal como enunciado no capítulo um, a interdisciplinaridade desenvolvida, para além de ter promovido a motivação das crianças, favoreceu o desenvolvimento da construção de aprendizagens, numa perspetiva de formação holística do saber. Contudo, importa fazer referência ao desafio que a articulação constituiu para a mestranda, ao longo da PPS, uma vez que não só os documentos orientadores definem os saberes de forma compartimentada e independente, como a matriz do 1.º CEB define cargas horárias mínimas semanais para cada disciplina, com enfoque no Português e na Matemática – áreas sobrevalorizadas, na opinião da mestranda, quer por professores, quer pelos pais dos alunos. Ora, estes aspetos restringem as opções do professor, que embora possa ser flexível, deve respeitar o horário definido. O que tornou de difícil concretização a articulação e o desenvolvimento de conteúdos de estudo do meio e expressões. Concomitantemente, a utilização do manual de forma regular e acrítica, como um transmissor de conhecimento, restringe e inibe a capacidade criadora do professor (Sanches, 2001) e contribui para a desarticulação entre áreas do saber.

Deste modo, o desenvolvimento da seguinte atividade permitiu dar resposta às dificuldades enunciadas, através da articulação entre as áreas de estudo do meio e expressões e através do uso crítico e articulado do manual, complementado por outros recursos didáticos. Tendo como ponto de partida uma ilustração do manual de estudo do meio, para o desenvolvimento da perceção da sucessão de atos praticados ao longo do dia, foi construído um *prezi*, que permitiu aprofundar o tema, e, sobretudo, promover aprendizagens ativas. Assim, para a construção do conhecimento das diferentes rotinas e fases do dia, através da edição de uma ilustração do manual, a mestranda construiu uma apresentação dinâmica de um percurso de casa até à escola, passando por todas as atividades diárias (cf. Anexo BXIV).

Após apresentada uma imagem de uma criança com uma cara sonolenta, foi feito um diálogo resultante do olhar atento sobre a mesma e de especulações sobre em que momento esta foi tirada. Considerando que a imagem anterior remetia para o momento em que a criança acorda, foi questionado em que divisão poderia estar. Depois de chegada à conclusão de que estaria no quarto,

foi feito *zoom*, onde podia ouvir-se o som do despertador, propondo que os alunos o identificassem e associassem ao momento de acordar. Nesta sequência, foi tido um diálogo sobre os acontecimentos que se sucediam ao momento de acordar e um aproximar das divisões em que os mesmos acontecem. Cada área tinha associado um som correspondente a uma tarefa que as crianças realizam diariamente na divisão em questão, no sentido de compreender e facilitar a organização da sucessão dos acontecimentos durante um dia. Posteriormente foi feito o uso do manual para o momento de consolidação, através da resolução de exercícios que preveem a ordenação de ilustrações de acordo com a sucessão dos acontecimentos durante um dia e a associação aos diferentes períodos – dia e noite. Em suma, o manual motivou a utilização de outro recurso como complemento e, por sua vez, o *prezi* permitiu ir ao encontro de outro grande interesse das crianças – a utilização das TIC – promovendo a construção de aprendizagens significativas através do uso de recursos diversificados que estimulam a curiosidade inata da criança para o conteúdo a ser trabalhado, motivando-a para a construção do seu próprio conhecimento, tal como enunciado no primeiro capítulo.

Devido às mudanças do ensino, do currículo e da própria sociedade, surge a necessidade de o profissional da educação estar em constante formação ao longo da vida, para a adequação contínua aos sucessivos desafios (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta formação irá reconduzir o professor no desenvolvimento de competências que o tornem capaz de acompanhar a evolução e as alterações sociais, de um modo inovador e proactivo (Fullan & Hargreaves, 2001). Ora, as TIC, para além de fazerem parte do dia-a-dia, configuram-se como recurso de principal interesse por parte das crianças, tal como foi anteriormente referido. Assim sendo, a inclusão das TIC nas práticas educativas suscitou, tal como afirma Veríssimo (2013), uma predisposição antecipatória por parte das crianças para aprender, resultante de abordagens inesperadas, nomeadamente recursos multimédia. No entanto, para além da recetividade dos professores relativamente às potencialidades das TIC e do interesse pelo conhecimento de novos desenvolvimentos neste campo, importa dar relevância à análise e reflexão da utilização das mesmas, visando o desenvolvimento de práticas coerentes com as perspetivas defendidas e promovendo uma atitude responsável e crítica dos formandos (Ponte, 2002).

A este respeito, a mestranda utilizou o programa *Voki* para a construção de personagens como motivação para as atividades; a ferramenta de *powerpoint* para a criação do efeito de crescimento da cria de dinossauro, referida anteriormente; a ferramenta *paint* para a alteração das ilustrações das imagens tendo em vista a abordagem a um conteúdo; o recurso áudio para a gravação de mensagens de personagens, permitindo aumentar a imaginação das crianças; o *polisphone* como recurso rico tendo em conta as suas características como ferramenta audiovisual; o *prezi* para a construção do conhecimento das diferentes rotinas e fases do dia, enunciado num momento anterior; e a ferramenta de vídeo para construção de personagens e situações.

Numa perspetiva de trabalho colaborativo, corroborada ao longo do relatório de estágio, a mestranda e o seu par pedagógico procuraram partilhar experiências vividas, estratégias utilizadas e recursos construídos entre as díades a realizar a PPS na mesma instituição, sobretudo dado ao facto de todos os pares de formação estarem a realizar a prática pedagógica no 1.º ano do CEB. Assim, numa das reflexões conjuntas, a mestranda constatou que uma outra turma partilhava o interesse pela audição de histórias e ambas sentiam dificuldades relativamente à leitura. Deste modo, as díades consideraram que para além de interessante o desenvolvimento de um projeto em conjunto com outra turma, este iria permitir que as mesmas usufruíssem das potencialidades do trabalho em grupo e superassem dificuldades comuns – a leitura. O projeto intitulado “Ler para ser” pretendia dar resposta aos seus problemas através do uso da literatura.

Neste âmbito, tendo em conta a pouca importância dada à literatura em detrimento da aprendizagem das letras de forma isolada, os alunos vêm diminuído o seu desejo e vontade de aprender a ler. Segundo Sim-Sim (2009), esta redução do interesse pela leitura advém do processo da mesma com que o aluno se depara na escola.

O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, titi, pua, copo, faca e semelhantes. (Sim-Sim, 2009, p.7)

Efetivamente, as díades consideraram que o uso de literatura em sala de aula e a aprendizagem da leitura eram duas práticas que não se excluía, podendo complementar-se, uma vez que a aprendizagem da leitura se deveria proceder em contextos reais de leitura.

Assim sendo, de forma a minimizar as dificuldades detetadas, procurou-se utilizar a literatura como principal estratégia, uma vez que esta acarreta inúmeros benefícios. Segundo Garcia Sobrino et al. (1994), o primeiro benefício está relacionado com o prazer que esta proporciona ao leitor e as suas vantagens para o desenvolvimento da maturidade e liberdade do mesmo e, conseqüentemente, o seu enriquecimento pessoal, já que esta contribui para o desenvolvimento da sua personalidade. Outro benefício inerente a esta estratégia é o facto de aumentar a experiência do leitor e, concomitantemente desenvolver a sua capacidade de compreensão e expressão, promovendo a imaginação e criatividade das crianças (Santos, 2000) e a estruturação do seu pensamento (Garcia Sobrino et al., 1994). Para além disso, tal como defendem as autoras Magalhães e Alçada (1988), a leitura de histórias permite a criação de um clima afetivo agradável entre os alunos, o texto e o adulto que o lê.

Com este projeto procurámos criar momentos de leitura específicos, isto é, tempos e espaços reservados à mesma, pelo puro prazer que esta origina (Magalhães e Alçada, 1998; Lopes & Lemos, 2014) e ainda promover o contacto das crianças com obras literárias de qualidade, tal como defendem os autores Sousa e Gomes (1994).

Nesse sentido, as díades planificaram ações comuns, que embora realizadas por cada turma individualmente, eram partilhadas em momentos conjuntos.

Um exemplo de uma atividade desenvolvida no âmbito do projeto consistiu inicialmente, na exploração de duas obras sobre o Pai Natal. A atividade não tinha como objetivo ditar se as crianças devem ou não acreditar no Pai Natal, mas, pelo contrário, fazê-las refletir e ter uma opinião própria que não fosse influenciada por um adulto. Desse modo, num primeiro momento foi feito um diálogo com as crianças sobre o significado da palavra acreditar. Depois de definida, foi afixado um cartaz que tinha um Diagrama de Venn com o título: “Eu acredito no pai natal”, as crianças colaram a sua fotografia (com velcro) no conjunto que corresponde ao sim ou ao não, dependendo da sua resposta à questão, sendo alertado que durante a restante semana poderiam alterar a sua opinião e mover a sua fotografia.

A leitura da obra: “Sabes Maria, o Pai Natal não existe” de Rita Taborda Duarte, foi feita pela mestranda, enquanto as ilustrações da obra eram projetadas no quadro branco para que facilitasse o acompanhamento por parte das crianças. Depois de lida a obra, foi realizado um diálogo com o intuito de auxiliar a compreensão e análise da história e, de seguida, foi permitida a mudança de opinião no diagrama, caso o quisessem fazer.

Num momento posterior, os alunos receberam uma mensagem do Pai Natal. O mesmo afirmava que sabia que algumas crianças não acreditavam nele, no entanto gostaria de os convidar a ouvir uma história na biblioteca. Assim que as crianças chegaram à biblioteca observaram que a turma C também estava presente, suscitando um maior interesse.

Devido à temática da obra escolhida e com o objetivo de cativar a atenção das crianças pela história e promover o gosto pela leitura, a mestranda juntamente com outro elemento da díade que colabora no projeto, procedeu à construção do livro, “Eu sei tudo sobre o Pai Natal” de Nathalie Delebarre, em grandes dimensões e com elementos tridimensionais (cf. Anexo BXV), tendo como propósito a criação de um momento específico de leitura, cujo objetivo fosse apenas originar puro prazer (Magalhães & Alçada, 1998) e, assim, a promoção do gosto pela leitura.

Tendo em consideração as atividades desenvolvidas, foi notória a crescente evolução relativamente à aceitação de diferentes opiniões. Inicialmente, grande parte das crianças não se mostrava recetiva a opiniões e ideias que divergissem das suas e, por isso, revelava sentimentos de frustração caso a sua ideia não fosse utilizada no produto final. No entanto, no decorrer do desenvolvimento do projeto, as turmas começaram a recorrer ao uso de processos democráticos, procedendo à eleição da ideia mais original pelo grande grupo. Numa etapa final do projeto, foi perceptível um decréscimo da necessidade de recorrer a esse processo, na medida em que, sem grandes conflitos e aceitando as opiniões de todos, procuravam chegar a um consenso. Para além de promover o envolvimento e empenho de ambas, esta dinâmica contribuiu também para o desenvolvimento de competências de comunicação (Arends, 2008). As atividades tiveram um impacto positivo, na medida em que os momentos da concretização do projeto revelaram ser bastante ansiados e prazerosos para as duas turmas. Este sentimento perante o mesmo foi visível,

não só pelas frequentes questões de quando se iria ouvir uma nova história, mas também perceptível na avaliação final conjunta realizada com as crianças.

Outro aspeto que levou as mestrandas a acreditar que o projeto tinha sido significativo para as crianças teve que ver com os progressos evidenciados pelas crianças nos momentos de leitura individual. Levando a concluir que o contacto com diferentes tipos de texto – literários e não literários – despoletou um maior interesse e motivação para a leitura, visível pelo empenho das crianças durante a mesma. Pelos aspetos supramencionados, é opinião das mestrandas que o projeto de intervenção “Ler para ser” teve impacto significativo no desenvolvimento das crianças.

REFLEXÃO FINAL

Chegado o momento de conclusão do presente relatório que, por sua vez, também se traduz no culminar da formação inicial, surge a importância de realçar as principais aprendizagens construídas e as competências desenvolvidas ao longo do processo formativo, em prol da construção sustentada de um perfil profissional duplo.

Desta forma, caracteriza-se o processo de formação profissional como um conjunto de processos, atividades e experiências que desenvolvem o conhecimento da realidade educativa em benefício de ações adequadas e contextualizadas ao “local de trabalho do docente” (Marcelo, 2009, p.10). À luz de Formosinho (2009), a mestranda procurou fomentar um espírito de investigação, objetivando a resolução de problemas profissionais, bem como uma autonomia profissional, individual e coletiva, que, por sua vez, se traduziram em competências e atitudes relevantes para os contextos da PPS.

Assim sendo, a mestranda assumiu uma postura indagadora, reflexiva e crítica, procurando analisar a sua prática, a favor da melhoria da mesma e da superação de falhas e dificuldades (Oliveira & Serrazina, 2002). A procura constante dessa mesma melhoria do processo de ensino e aprendizagem, através da auto avaliação do seu desempenho, levou à transformação da ação educativa. A PPS, permitiu, atuar e intervir em contextos específicos, questionando e testando a teoria na prática, articulando-as (Oliveira-Formosinho, 2013), uma vez que, não deve existir ação sem investigação, nem investigação sem ação (Sanches, 2005).

Adotando uma metodologia de investigação-ação, a formanda teve a oportunidade de investigar situações da realidade educativa, que resultaram no aperfeiçoamento do seu processo formativo, desenvolvendo atividades com qualidade para as crianças, respeitando os interesses e necessidades das mesmas. Este processo assumiu uma forma espiral, composta por cinco fases interrelacionadas, mas distintas: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (Kemmis & McTaggart, 1992).

Relativamente ao processo de observação, conforme o referido nos capítulos anteriores, este assumiu-se como o pilar de todo o processo

educativo. Através da observação atenta e focada das crianças a mestranda, procurou conhecer interesses e necessidades das mesmas, uma vez que esta é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de planificação, por sua vez, baseou-se nas observações realizadas e na partilha de informações por parte das orientadoras cooperantes. Como já mencionado, existiram diferenças relativamente às construções das mesmas nos dois níveis educativos, uma vez que na EPE as planificações eram elaboradas em tríade, enquanto no 1.º CEB eram construídas de uma forma mais individualizada, conforme as propostas da orientadora cooperante.

No que diz respeito à ação, foram criados laços de afetividade com as crianças, permitindo conhecendo-as melhor, o que, por sua vez, contribuiu para uma melhoria do ambiente educativo, originando um envolvimento maior e mais tranquilo no desenvolvimento das ações. No decorrer da ação destaca-se a evolução da mestranda relativamente à reflexão na ação, considerando que ao longo das suas práticas foram dadas respostas mais eficazes às situações imprevistas.

O processo de avaliação foi desenvolvido através da adoção de algumas estratégias nos dois níveis educativos que lhe permitiram a avaliação de cada criança e conseqüentemente a sua evolução. Assim sendo, foram construídas e preenchidas, no 1.º CEB, grelhas de verificação de conteúdos e relativamente à EPE, foram elaborados registos diários sobre os comportamentos, atitudes e desenvolvimento de competências observadas.

O processo colaborativo entre a díade, as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais permitiu, através de momentos de reflexão partilhada (Roldão, 2007), uma aprendizagem em interação com o outro, possibilitando a troca de opiniões, saberes e experiências vividas, que permitiram uma reconstrução do conhecimento, bem como uma melhoria e desenvolvimento das suas práticas (Alarcão & Canha, 2013).

Numa perspetiva construtivista, é fundamental ter em conta que as crianças não são tábuas rasas, o docente deve “partir do que a[s] criança[s] já sabe[m] e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (ME/DEB, 1997, p.14), permitindo que as mesmas sejam construtoras do próprio conhecimento, assumindo um papel de agentes ativos em todo o processo (Coll et al., 1999). Esta perspetiva, encara o conhecimento como algo

que não é adquirido, estabelecido e transmissível, mas sim como algo pessoal, uma atividade social e cujo significado é construído com base na interação dos conhecimentos prévios com as novas experiências (Jonaert, 2012).

Neste sentido, e para que exista um envolvimento da criança no processo de construção e desenvolvimento do conhecimento, é necessário conceber um conjunto de atividades interligadas que promovam um processo de ensino e de aprendizagem significativo e motivador.

A utilização de recursos profícuos permite também proporcionar momentos interessantes e estimulantes, que se traduzem em aprendizagens com significado e num clima de bem-estar da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Contudo, ter em conta apenas os interesses e a motivação das crianças não garante que se desenvolvam aprendizagens significativas e efetivas, é necessário considerar as necessidades de cada uma em específico. Posto isto, o profissional educativo deve estar capacitado para organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), pois tal como afirma Dewey (2002) “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (p.161).

A diferenciação pedagógica constituiu um desafio no contexto das PPS. A necessidade de adequação dos métodos, técnicas e materiais às especificidades de cada criança, tendo em vista um ensino individualizado, foi uma preocupação tida em conta, através do desenvolvimento de diferentes estratégias que permitiam dar continuidade à construção de conhecimento.

De facto, a diversidade e pluralismo cultural, social, económica, intelectual, de interesses, de necessidades, entre muitos outros é uma realidade crescente. Como tal, de acordo com Roldão (2005), esta não deve ser encarada como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como uma mais-valia que não só permite a partilha de experiências, opiniões, ideias, saberes, entre outros, como também enriquece as aprendizagens construídas.

Outro aspeto reconhecido pela mestrandia de extrema relevância, é a articulação das diferentes áreas de saber, como promotora de uma melhor compreensão do conhecimento, devido à interpretação da realidade de forma global, em detrimento da sua abordagem compartimentada, potenciando

diferentes de leitura de uma mesma situação e a uma formação holística da criança (Leite, 2012; Morin, 2007).

Através da construção dos portefólios a formanda tomou consciência do potencial deste recurso enquanto “exercício continuado e crítico de construção do conhecimento acerca do próprio conhecimento” (Sá-Chaves, 2007, p.20) e do próprio sujeito enquanto pessoa em desenvolvimento. De todos os elementos neles contidos, a mestranda destaca o papel das narrativas colaborativas, visto que as mesmas permitiram compreender diferentes formas de pensar, interpretar, refletir e problematizar a experiência vivida, por meio da reflexão partilhada e, conseqüentemente, contribuir para a “auto e hetero-formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos da formação” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.46).

De forma a “respeitar o processo evolutivo natural da criança” (Serra, Costa & Portugal, 2004, p.52) e, procurando que o momento de transição entre níveis educativos se torne uma sequência lógica do processo de crescimento prevê-se a existência de uma continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB.

Enquanto futura profissional de perfil duplo, a mestranda, após a sua experiência, considera que os educadores e professores devem promover relações baseadas em processos de colaboração e cooperação, através do desenvolvimento de atividades conjuntas que valorizam ambos os currículos, numa perspetiva construtivista da aprendizagem e da ação educativa com vista ao desenvolvimento de uma base mais sólida para o sucesso educativo (Serra, 2004).

Importa salientar que este processo de conclusão desta etapa não se apresenta como término da formação docente, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, que declara a importância da “aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação (...) aos sucessivos desafios”, mas sim como a base de todo um processo de formação contínua.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos da Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). *Um enfoque sobre a criança. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos – Conselho Nacional de Educação*. 198-339.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I) (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Andrés, J. M. (1997). *A Avaliação Educativa*. Enciclopédia Geral da Educação, 3, pp. 533 -584.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a Edição). Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular* [A. Narciso, Trad.]. Lisboa: Plátano Editora.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – um estudo no 1º ciclo. *Revista Portuguesa da Educação*. 26(1), 253-286.
- Branco, A. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto.

- Brandão, A. C. P. A., Ferreira, A. T. B., Albuquerque, E. B. C. e Leal, T. F. (Coord.) (2008). *Jogos de alfabetização*. Brasil: Ministério da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp. 11-22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardeira, A. (2012). *Educação emocional em contexto escolar* (online). Acedido a 22 de dezembro de 2015, disponível em www.psicologia.pt/artigos/textos/TLO296.pdf.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Coleção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Pré-Escolar / 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Chauvel, D. & Michel, V. (2006). *Brincar com as ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología de la Educación Escolar. 2. Desarrollo psicológico y educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. et al. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Conselho Nacional de Educação (Org.). (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, C. (2008). Treinta y cinco años de políticas educativas: una visión acerca de los modelos de gestión de escuelas. *Innovación y cambio en las organizaciones educativas – V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, (pp.499-513).
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das*

- Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 25-34). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Costa, J. (1992). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 355-379.
- Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Diez, J. (1994). *Família-Escola, uma relação vital*. [D. S. S. V. Marinha, Trad.]. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem Reggio Emilia na Educação Pré-Escolar* [D. Batista, Trad.]. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração das tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764-5778). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?* In P. D. (Coord.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar – o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. (1998). *A tomada de decisões na escola - a área-escola em acção*. Lisboa: Texto editora.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. [M. Reis, Trad.]. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Formosinho & R. Gâmbôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- García Sobrino, J., Flor Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P. & Polanco Alonso, J. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfabeta.
- Gomes, J. A. (2011). *Literatura para a Infância e a Juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico*. Conferência proferida no Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Graham, G., Holt/Hale, S. & Parker, M. (1993). *Children Moving – a Reflective Approach to Teaching Physical Education* (3ª ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. A. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73.

- Jonaert, P. (2012). *Competências e socio construtivismo*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Kemmis, S. & McTaggart. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kilpatrick, W. (1969). *Educação para uma civilização em mudança* (7.^a ed.). [N. S. Rudolfer, Trad.]. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. [S. Guimarães, Trad.]. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projecto – Aprender por projectos centrados em problemas* (2.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Campus Universitário de Santiago.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Lemos, M. (2014). Motivação para a leitura. In Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A. (Coord.), *Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. (pp. 121-148). Coimbra: Edições Almedina.
- Lourenço, A. A. e Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Vol 15 (2) 132-141.
- Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M. & Pinto, M. (2001). *Revisitando Paulo Freire – Sentidos na Educação*. Coleção Perspetivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. & Alves, J. M. (Orgs) (2013). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas*

- Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Magalhães, A. & Alçada, I. (1998). *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Caminho.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista Ciências da Educação*, (Online), 8, 7-22. Acedido a 8 de setembro de 2016, disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>
- Martins, M. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, P. (2004). *Eu sou único e especial! Autoconceito e auto-estima. Crescer a Brincar para o ajustamento psicológico*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2007). Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In J. Audy & M. Morosini (orgs), *Inovação e interdisciplinariedade na universidade*, 22-32. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico, *Inovação*, 11, 77-98.
- Oliveira, B. (1992). A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa. In B. Oliveira & N. Duarte (Orgs.), *Socialização do saber escolar*. (pp.91-105), São Paulo: Cortez.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Modelos curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino e S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação d Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-12). Coleção Infância. (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a*

- Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). I – A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho; G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp.17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. (4^a ed.). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 24-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, (3^aed). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R. & Moreira, M. (2014). “Entre o amor e o ódio”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Revista Teias* 14 (37), 13-28.
- Oliveira, I. & Serrazina, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Investigação, *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (2003). Teorias Curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares, (Online). Acedido a 23 de fevereiro de 2016, disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.º137, 383-400.
- Pacheco, J. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.º159, 64-77.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.

- Perrenoud, P. (2008). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* (3ª edição). São Paulo: Cortez.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. & Moreira, A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (ed.) (2007). *Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Richardson, V. (1997). Tempo e espaço. In R. Arends, *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rodrigues, M. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-14.
- Roldão, M. (1998). Currículo - um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. In *Desenvolvimento Curricular em Matemática*, 31-39. Portalegre: SPCE.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores*. Revista Noesis, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2008). Que educação queremos para a infância? In Relatório de Estudo – *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, pp. 99-113.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, J. & Carrega, J. (Coord.) (2013). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento*. Castelo Branco: RVJ Editores.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os "Portfólios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos – estratégias de formação e de supervisão. Formação de professor. Cadernos didáticos, Série supervisão 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como?. In P. Abrantes (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes e C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Santos, L. F. et al (Coord.) (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. II, (pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C., Costa, J. & Portugal, G. (2004). Da educação pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In *Exedra - ACTAS DO I EIELP*, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, M. & Gomes, J. (1994). *Ler é preciso? A escola e a leitura*. Pombal: Centro de Formação dos Professores de Pombal.
- Spodek, B., & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (13-50). Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social, In *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, pp. 141-175.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”.
Da Investigação às práticas, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Veríssimo, L. (2013). 4. Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.) (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Normativos legais

- Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.

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

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, 1.ª série – N.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2009 de 2 de Março. Diário da República, 1.ª série – N.º 42. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Segunda alteração ao decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República – I Série – N.º 126.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário Da República – I Série n.º129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração aos Decretos-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Despacho Normativo n.º 5220/1997 de 4 de agosto (2.ª Série). Diário da República n.º 178/1997 – II Série. Gabinete de Secretariado de Estado da Educação e Inovação.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República n.º 3/2005 – I Série.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. Diário da República n.º 206/2008 - 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República n.º 192/2012 – II Série.

Despacho Normativo n.º 13/2014 de 15 de setembro. Diário da República, n.º 177 – 2ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho. Diário da República – II Série – n.º 134.

Despacho n.º 8452-A/2015 de 31 de julho. Diário da República – II Série – n.º 148.

- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da educação pré-escolar.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006 – 1ª série.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – série I. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Outros documentos consultados

Plano Anual de Atividades, 2015, Porto.

Projeto de Atividades da Turma, 2015, Porto.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2015, Porto.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017, Porto.

NM