

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ninguém se desenvolve de uma forma solitária, mas sim solidária e em colaboração.

Este trabalho é fruto de um objetivo que me acompanhou no decorrer desta caminhada, o qual foi alimentado pelas palavras de incentivo, apoio e partilha. Por tudo isto e seguindo a premissa anterior, quero agradecer:

A todos os docentes das unidades curriculares que compreendem o mestrado em Educação Pré-escolar e ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com destaque para as supervisoras institucionais obrigada por todo o auxílio ao longo do percurso.

Ao meu par pedagógico, Marisa Silva, pela sua amizade, pela partilha desta experiência comigo, por todo o apoio, por todas as palavras de incentivo, por todos os bons e maus momentos vividos em conjunto ao longo destes cinco anos de curso académico

À Educadora Cooperante M. e à Professora Cooperante R., pela partilha de saberes e pelo acompanhamento ao longo das práticas pedagógicas.

Às crianças que foram essenciais para as aprendizagens adquiridas, bem como para o crescimento profissional que esta experiência me proporcionou.

À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio, pela coragem e por sempre terem acreditado em mim, pois sem eles não teria sido possível chegar até aqui.

A todos, Muito Obrigada.

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, destina-se a apresentar, refletir e avaliar o percurso da prática pedagógica desenvolvida no estágio. As Práticas Educativas Supervisionadas (PES), foram espaços de crescimento pessoal e profissional, tendo como objetivos por parte da futura docente, a obtenção de competências, elaboração de projetos curriculares, avaliação de planificações, implementação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Ao longo das práticas a docente estagiária adotou um paradigma socio construtivista, efetivando a sua prática através da observação, análise sistemática, reflexão crítica constante, planificação da ação, ação e avaliação, apoiando-se na metodologia de investigação-ação.

Esta metodologia, ao sugerir o desejo de mudanças na ação, enaltece a necessidade de o Educador ser um profissional investigativo. Importa salientar as várias estratégias propostas que auxiliaram o desenvolvimento desta metodologia ao longo de todo o percurso formativo nomeadamente: as narrativas reflexivas individuais, a elaboração de planificações em equipa educativa, as reuniões de avaliação, a construção de projetos com os grupos e as reuniões com as supervisoras institucionais.

Durante as suas práticas foi possibilitado aliar saberes teóricos à prática, e mobilizá-los em contexto real, desenvolvendo uma atitude indagadora e reflexiva.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação- Ação; Paradigma Sócio Construtivista.

ABSTRACT

The present report, produced in the scope of a Master's program in Pre-School and Primary Education aims to present, reflect and evaluate the teaching practice journey undertaken during the training period. Supervised Educational Practices worked out as areas for personal and professional growth, being skills achievement, development of curricular projects, planning evaluation, implementation and development of teaching strategies the future teacher's main goals.

Over teaching practices, the trainee teacher adopted a socio constructivist paradigm, making it effective through observation, systematic analysis, and permanent critical reflection, action planning, action and evaluation, building on action research methodology. This methodology, by suggesting the willingness for change in action, enhances the educator's need for being an investigative professional. It is important to stress the several strategies proposed which helped the development of this methodology throughout the training journey, such as: individual reflective narratives, planning preparation in educative team, evaluation meetings, project building with groups and meetings with institutional supervisors.

Practices made possible to connect theoretical knowledge to practice and apply both in real context, leading to develop a reflective and critical attitude.

Key-words: Supervised Educational Practice; Action research methodology; Socio constructivist paradigm.

ÍNDICE

LISTA DE ANEXOS E LISTA DE APÊNDICES	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Enquadramento teórico e legal sobre a educação	4
2. enquadramento teórico e legal referente à educação pré-escolar	10
3. enquadramento teórico e legal referente ao 1º ciclo do ensino básico	19
4. continuidade educativa: a articulação curricular entre a epe e o 1º ceb25	
capítulo II- caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	28
1. O ambiente educativo do agrupamento e da instituição educativa	28
2. caraterização do contexto em educação pré-escolar	32
3. caraterização do contexto em 1º ciclo do ensino básico	38
4. Similitudes e contrastes entre educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico	42
5. Metodologia de investigação	44
capítulo III- descrição e análise das ações desenvolvidas e dos recursos obtidos	49
1. Descrição e análise da ação desenvolvida no contexto de educação pré-escolar	50
2. Descrição e análise da ação desenvolvida no contexto de 1º ciclo do ensino básico	62
REFLEXÃO FINAL	75
Bibliografia	80
Normativos. Legais e outros documentos	87

LISTA DE ANEXOS

- Anexo A- Exemplo de grelha de observação
- Anexo B- Exemplo de guião de pré- observação
- Anexo C- Exemplo de Planificação em EPE
- Anexo D- Exemplo de Planificação em 1º CEB
- Anexo E- Exemplo de grelha de avaliação

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A- Registo fotográfico da sala de atividades da EPE
- Apêndice B- Registo fotográfico da sala de atividades do 1º CEB
- Apêndice C- Registo fotográfico Placard “O Habitat dos animais”
- Apêndice D- Registo fotográfico da caixa mistério
- Apêndice E- Registo da Receita
- Apêndice F- Registo fotográfico das bolachas
- Apêndice G- Planificação em EPE “Todos no sofá”
- Apêndice H- Registo fotográfico teatro de sombras
- Apêndice I- Registo fotográfico da dramatização “Todos no sofá”
- Apêndice J- Registo fotográfico “Pega monstro”
- Apêndice K- Registo fotográfico Maquete “A Quinta”
- Apêndice L- Registo fotográfico “Safari na Escola”
- Apêndice M- Planificação de 1ºCEB “Vamos Multiplicar”
- Apêndice N- Registo fotográfico “Jogo do Bingo”
- Apêndice O- Recurso PowerPoint “Sinónimos e Antónimos”
- Apêndice P- Ficha de consolidação com palavras cruzadas “Sinónimos e Antónimos”
- Apêndice Q- Registo Fotográfico da confeção do bolo
- Apêndice R- Ficha de registo de matemática
- Apêndice S- Ficha de registo “O sistema digestivo”

LISTA DE ABREVIATURAS

- 1.º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- AAAF- Atividades de Acompanhamento e Apoio às Famílias
- AE- Apoio ao Estudo
- AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular
- DAC- Défice de Atenção e Concentração
- DGE- Direção-Geral da Educação
- DL- Decreto-Lei
- EB- Ensino Básico
- EB1- Escola Básica do 1.º Ciclo
- EPE- Educação Pré-Escolar
- ESE- Escola Superior de Educação
- Jl-Jardim de Infância
- LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME- Ministério da Educação
- MEM- Movimento da Escola Moderna
- NEE- Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PE- Projeto Educativo de Agrupamento
- PES- Prática Educativa Supervisionada
- TEIP-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC- Unidade Curricular
- ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) foi solicitada a realização de um relatório de estágio referente aos contextos de intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP).

Este relatório tem como fim evidenciar o processo de desenvolvimento de saberes da futura docente ao longo da prática pedagógica levada a cabo nos contextos de intervenção e tem como intenção, a descrição, a análise e a reflexão, auxiliados por uma fundamentação teórica e legal, que demonstra os conhecimentos, as teorias e valores desenvolvidos durante o processo de formação. Assim, o mestrado confere habilitação profissional para a docência de duplo perfil (educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico), como definido no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

O presente relatório apresenta uma estrutura que pretende realçar o desenvolvimento de todas as dimensões da ação, assim esta prática orientou-se pela metodologia de investigação-ação, processando-se através de uma espiral cíclica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, sendo que a reflexão foi extrínseca e implícita em todas as fases referidas. Para melhorar a construção de saberes da docente estagiária foram desenvolvidas estratégias basilares: a construção de uma grelha de observação, a elaboração de um diário de formação, a realização de planificações semanais, a construção de guiões de observação da prática educativa supervisionada a realização de narrativas e a realização de projetos de intervenção.

Ao longo da PES, a supervisão institucional e o trabalho colaborativo desenvolvido, quer com o par pedagógico, quer com as orientadoras cooperantes, traduziram-se num pilar fundamental do percurso.

O presente relatório é constituído por cinco partes, sendo a introdução, três capítulos, todos complementares entre si e a reflexão final. O primeiro capítulo,

corresponde ao “Enquadramento teórico e legal”, composto pela fundamentação teórica e normativa relativa à educação, ao sistema educativo português e ao processo de ensino e de aprendizagem. É importante salientar que este apresenta vários referenciais teóricos e legais sustentadores da prática da futura docente.

O segundo capítulo contempla a caracterização geral do ambiente educativo, desde a localização, o espaço, os projetos educativos do agrupamento e curricular da sala, a dinâmica da equipa educativa, as ligações entre escola e comunidade, assim como os aspetos relativos às salas, sendo caracterizadas relativamente ao espaço, aos materiais, ao tempo e caracterizado os grupos de crianças. Neste capítulo é apresentado um subcapítulo referente à metodologia de investigação adotada na praxis e um outro sobre as similitudes e os contrastes entre os dois níveis educativos.

No terceiro encontra-se uma breve ponte teórica e normativa relativa à pedagogia e didática, sendo que são realçados os referenciais abordados no primeiro capítulo e os pilares que estruturam a prática. Assim, neste capítulo procede-se à descrição e análise das atividades, bem como os projetos de intervenção desenvolvidos na EPE e no 1º CEB, referindo os recursos e estratégias pedagógicas mobilizadas nas PES. Por fim, a reflexão final incide numa síntese de todo percurso de formação, evidenciando os processos de aprendizagem vivenciados na PES, através de uma postura crítica, reflexiva, investigativa e avaliativa. De modo a elucidar alguns aspetos referidos no relatório são apresentados em anexos digitais imagens e documentos construídos referentes às atividades desenvolvidas durante a prática. Analisando todos os constituintes do presente relatório, é possível compreender o contributo deste no processo de desenvolvimento profissional como também a nível pessoal como refere Korthagen:

(...) os alunos futuros professores reflectem sobre o seu pensamento, sentimento, desejo e acção, e também sobre os mesmos aspectos nos seus alunos. O objetivo desta reflexão é torná-los mais conscientes sobre a forma como são orientados por alguns sinais durante o seu ensino, incluindo sinais vindos de dentro da pessoa, tais como

sentimentos de irritação ou de precipitação (...) (Korthagen, citado por Flores e Simão, 2009, p. 48)

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade e qualificação dos educadores e professores”. (Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro)

Neste primeiro capítulo, apresentar-se-ão os referenciais teóricos e legais inerentes ao sistema educativo em Portugal e que guiam a prática do educador de infância e do professor do 1º CEB.

Assim, com o intuito de valorizar a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º CEB, proporcionando à criança um processo contínuo no qual se vá desenvolvendo, é, neste sentido, que surge a habilitação de perfil duplo. Esta habilitação constitui um paralelismo entre a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB que, segundo a lei nº 43/2007, apenas permite o exercício da profissão de profissional de educação através da obtenção de grau de Mestre.

Desta forma, os seguintes decretos-lei elucidam o perfil de desempenho profissional dos educadores e dos professores. O DL nº 240/2001, de 30 de agosto, no qual é aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, expõem referenciais comuns à atividade dos docentes, especificando quatro dimensões – “dimensão profissional, social e ética”, que determina o profissionalismo e a reflexão incidida nos saberes profissionais; “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” que discrimina que o professor deve fundamentar a sua prática em pressupostos específicos e transversais a cada nível de ensino; “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” relevando a importância da cidadania democrática e da cooperação entre os agentes e comunidade educativa bem como a família; e

“dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” que incide na relevância da formação como elemento indissociável da prática profissional. O DL 241/2001, de 30 de agosto, referêcia o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

Para ser bem-sucedido o profissional de educação deverá ter uma sólida compreensão acerca de conceções pedagógicas didáticas e científicas bem como normativos legais e das metodologias de ensino que sustentem a sua prática, pois só conhecendo se pode agir adequadamente.

Assim, este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, primeiro retrata uma evolução da educação em Portugal. No segundo subcapítulo, apresentam-se referenciais teóricos e legislativos que orientam o educador de infância; no terceiro ponto os referenciais teórico-legais que orientam o professor do 1.º CEB; no quarto destaca-se a colaboração, a sua importância na transição entre ciclos, bem como a diferenciação pedagógica como forma de promoção do desenvolvimento adequado e integrado das crianças na educação pré-escolar e no ensino do 1º CEB.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Em Portugal, na sequência da Revolução de 25 de abril de 1974, conheceu-se uma mudança do enquadramento nacional, em geral, e educativo, em específico (Sousa, 2000). A política educativa foi, assim, (re)pensada em função das características e exigências emergentes dos novos contextos políticos, económicos e sociais.

A educação é essencial numa sociedade, assim na Constituição de 1976 (artigos 73º e 46º, respetivamente) se reconhece o “direito à educação e à cultura” e o “direito a aprender e a ensinar”, cuja finalidade se encontrava orientada para o desenvolvimento da personalidade. Deste modo, a criança aprende a utilizar os conhecimentos, de forma a serem mobilizados na sua vida,

contribuindo para a construção da cidadania ativa e de uma realidade social melhor para todos.

De forma a responder a alguns problemas e principalmente o direito à educação, criaram-se centros de educação de infância, sendo que os primeiros jardins-de-infância inauguram no ano de 1978 (Marta, 2015).

É, portanto, evidente o elo de ligação entre a Convenção dos Direitos do Homem e a Convenção dos Direitos da Criança, nos quais também se encontram proclamados o direito à educação, “ao pleno desenvolvimento da personalidade humana” – artigos 13º e 26º (GDDC, 2001, p.28/32) e ao “desenvolvimento harmonioso da criança” (UNICEF, 1989).

O primeiro grande momento da reforma educativa portuguesa deu-se com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Este documento, define uma conceção humanista de educação defendendo uma escola integradora, inclusiva e democrática contemplando objetivos e metas educativas correspondentes a uma escolaridade obrigatória (Leite & Terrasêca,1993). Assim, o documento está assente em três pilares - o direito à educação e à cultura; a democratização do ensino traduzida numa justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; e a liberdade de aprender e de ensinar, o que se traduz numa educação livre de quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (DL n.º 46/1986 de 14 de outubro).

À educação é, então, atribuído o estatuto de prioridade nacional, pois representa um setor vital à modernização do país (Teodoro, 1994), indo ao encontro da ideia-chave, segundo a qual os educadores/professores, enquanto profissionais com responsabilidades éticas, deontológicas, científicas, pedagógicas e didáticas, podem ter influência nas transformações operadas na sociedade (Carr, 1996).

A escola assume-se, assim, como uma ferramenta indispensável do sistema educativo (DL n.º 137/2012, de 2 de julho), estando-lhe associada a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado

por currículo (...)” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II, Ponto 2, Alínea B).

Com a publicação da LBSE, são enunciadas novas perspetivas sobre o currículo e o papel dos professores no processo de desenvolvimento curricular (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues & Mendes, 1994). Entende-se, assim, o currículo como um projeto que contempla aprendizagens nucleares, conhecimentos, competências e atitudes “socialmente reconhecidos como necessários, sejam de natureza científica, pragmática, humanista, cívica ou interpessoal” (Roldão, 1999, p.15), refletindo, portanto a função socializadora e cultural do sistema educativo (Zabalza, 2001, Morgado & Ferreira, 2006), contrariando as perspetivas de um ensino transmissivo que predominavam anteriormente.

Os docentes com estas mudanças também passam a beneficiar de autonomia no que se refere às decisões educativas, adequando o currículo aos diferentes contextos sociais e comunitários, através da realização de Projetos Educativos e Curriculares. Sendo que, no art.1º do Decreto-Lei n.º 139/2012 são estabelecidos alguns “princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos do ensino: básico” (*Idem*).

Assim, o currículo é considerado “um conjunto de conteúdos e objetivos que de forma articulada constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos estudantes” (*idem*). O currículo executa-se em planos de estudo elaborados em concordância com as matrizes curriculares que lhe correspondem, porém deve ser adaptado às características dos grupos.

O currículo atual do sistema educativo português assenta em alguns princípios tais como o foco das dimensões de formação integral da criança/aluno enquanto pessoa e cidadão ativo, responsável crítico e reflexivo (DL n.º 46/1986, de 14 de outubro), congruentes com pressupostos teóricos e legais vigentes (Roldão, 1999).

Assim, atualmente, as políticas educativas são orientadas com vista à perseguição do sucesso escolar, da prevenção do abandono escolar precoce e

da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Herdeiro & Silva, 2008, DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

A autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento de escolas assume particular importância na gestão e na aplicação do currículo, adaptando-o às características dos seus alunos sendo esta uma medida de promoção do sucesso escolar. É então imprescindível criar as condições necessárias para o mesmo disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os estudantes ultrapassar dificuldades de aprendizagem.

A articulação curricular surge, assim, como uma ferramenta que permite ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento e da realidade (Alonso, 2002) num sentido de potenciar a articulação entre a escola e a vida, entre o conhecimento prévio e as aprendizagens, entre teoria e prática (Vaideanu, 2006).

A construção ativa e participada do conhecimento por parte da criança/aluno contribui para uma aprendizagem significativa (Alonso, 2002), por oposição ao modelo tradicionalista assente na transmissão, pelo educador/professor, de conhecimentos veiculados e valorizados social e culturalmente (Elliott, 1990, Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011)

Assim, é importante colocar a ênfase na criança e não no educador/professor, sendo o primeiro um indivíduo ativo na construção da sua aprendizagem e o segundo o mediador, facilitador e desafiador que atua segundo os conhecimentos e experiências pedagógicas e didáticas que detém, aliados ao conhecimento científico sobre os conteúdos, do grupo, do contexto (UNESCO, 2004, Heacox, 2006) e dos normativos educativos vigentes (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O currículo atual do sistema educativo português assenta em alguns princípios, tais, como o foco das dimensões de formação integral da criança/aluno enquanto pessoa e cidadão ativo, responsável crítico e reflexivo congruentes com pressupostos teóricos e legais vigentes (Roldão, 1999).

Na sequência do que foi mencionado anteriormente, Delors (1996) defende quatro pilares fundamentais da educação que devem estar presentes na vida da criança, pois as estas, devem-se dotar das ferramentas necessárias para se tornarem adultos capazes, não apenas no saber fazer, mas sim no saber ser, em colaboração com o outro.

Estes pilares sustentem-se no aprender a conhecer, onde se dá especial enfoque à possibilidade de estimular as crianças no aprofundamento do conhecimento e ajudar no desenvolvimento de ferramentas intelectuais e cognitivas que lhes permitam construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico; no aprender a fazer, reforça-se a importância de qualificar cidadãos profissionalmente e também capacitá-los para agir em sociedade e nela cooperar; no aprender a viver com os outros, é um dos maiores desafios da educação, na medida em que se destaca a partilha e a construção de valores, destacando-se o combate ao conflito, ao preconceito e às rivalidades; no aprender a ser, dependente dos outros três pilares, este foca-se na formação da criança como um indivíduo autónomo, intelectualmente ativo e independente (Delors,1996; Cardoso, 2013).

Assim, as aprendizagens são consolidadas se todos os pilares forem bem fomentados. Cabe então, ao docente estimular na criança a vontade de compreender, conhecer e descobrir, fomentando a sua autonomia e curiosidade natural (Cardoso, 2013).

Seguindo esta ordem de ideias, Nóvoa (2009), define quatro princípios essenciais para o desenvolvimento da educação em Portugal, sendo eles: “a educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica” (p. 4). Assim, estes princípios fundem-se no sentido de contribuir para que a educação chegue a todos e a cada um. É importante referir que as escolas têm autonomia para organizarem os tempos letivos de cada área disciplinar e não disciplinar e da forma mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais presentes no anexo do Decreto-Lei139/2012, de 5 de julho.

Assim, atualmente, as políticas educativas são orientadas com vista à perseguição do sucesso escolar, da prevenção do abandono escolar precoce e da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Herdeiro & Silva, 2008, DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

A autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento de escolas assume particular importância na gestão e na aplicação do currículo, adaptando-o às características dos seus alunos sendo esta uma medida de promoção do sucesso escolar. É então impreterível criar as condições necessárias para o mesmo disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os estudantes ultrapassar dificuldades de aprendizagem.

A articulação curricular surge, assim, como uma ferramenta que permite ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento e da realidade (Alonso, 2002) num sentido de potenciar a articulação entre a escola e a vida, entre o conhecimento prévio e as aprendizagens, entre teoria e prática (Vaideanu, 2006).

A construção ativa e participada do conhecimento por parte da criança/aluno contribui para uma aprendizagem significativa (Alonso, 2002), por oposição ao modelo tradicionalista assente na transmissão, pelo educador/professor, de conhecimentos veiculados e valorizados social e culturalmente (Elliott, 1990, Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011)

Assim, é importante colocar a ênfase na criança e não no educador/professor, sendo o primeiro um indivíduo ativo na construção da sua aprendizagem e o segundo o mediador, facilitador e desafiador que atua segundo os conhecimentos e experiências pedagógicas e didáticas que detém, aliados ao conhecimento científico sobre os conteúdos, do grupo, do contexto (UNESCO, 2004, Heacox, 2006) e dos normativos educativos vigentes (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL REFERENTE À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a EPE é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro, Artigo 2º). Assim, acredita-se que a EPE integra um período crítico para o desenvolvimento das crianças, pois é através dela e com ela que as crianças desenvolvem capacidades, atitudes e novos valores importantes para a sua “inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários” (*idem*), assim sendo os principais objetivos da EPE prendem-se essencialmente com o desenvolvimento das capacidades de cada criança.

Nesta etapa da educação podem entrar crianças com 3 anos de idade, no entanto, todas as crianças aos 4 anos de idade ingressão obrigatoriamente (Lei nº 65/2015, de 3 de julho) uma vez que é uma etapa importante no desenvolvimento destas.

Os desenvolvimentos das capacidades das crianças estão previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “(...) constituem um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, ou seja, a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016), assim o educador de infância promove um currículo integrado rejeitando “o currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único e cria diversificação de oportunidades de aprendizagem” (Formosinho, 2007b, p.55), desta forma surgem as áreas de conteúdo que o educador deve ter em atenção na sua ação educativa.

As áreas de conteúdo referidas nas OCEPE são estruturadas de modo a permitir as crianças aprendizagens no âmbito do saber e do saber ser. Estas áreas baseiam-se na pedagogia para a educação de infância, numa perspetiva holística que permite à criança participar ativamente na construção da sua

aprendizagem e desenvolver o currículo através do jogo lúdico (Lopes da Silva, et al, 2016). O educador, assim, deve interferir no âmbito da formação pessoal e social, a área que é transversal a todas, de forma a promover nas crianças a sua autoestima, independência, autonomia e a formação da sua identidade.

Na expressão e comunicação, deve ser proporcionada às crianças diferentes oportunidades de estimulação e desenvolvimento da capacidade comunicativa, oral e escrita, da expressão motora e da expressão artística (música, artes visuais, dança e dramatização). A iniciação à matemática deve ser realizada a nível de números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida e a desmistificação da matemática através do interesse e curiosidade das crianças. Além destas áreas, é importante que o educador desenvolva atividades que possibilitem à criança a descoberta do mundo que a rodeia, explorando, observando, descrevendo com um olhar de curiosidade e interesse o que a envolve (Lopes da Silva et al, 2016).

Apesar da enumeração de diferentes áreas curriculares da EPE, ocorre transdisciplinaridade, que pode ser referida como o nível máximo de integração juntando duas ou mais áreas curriculares ou não curriculares. Isto ajuda numa não fragmentação dos conhecimentos e aproxima as aprendizagens das crianças ao contexto real (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993).

Além das áreas de conteúdo referidas anteriormente o educador devem ter em conta os objetivos mencionados na Lei-Quadro, pois permitem agir com maior intencionalidade educativa. Por outro lado, quando organiza o ambiente educativo o educador deve recolher informações acerca das características e das necessidades do grupo de crianças, de modo a proporcionar práticas mais adequadas (Circular nº17/ DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Para obter este conhecimento o educador deve realizar observações diárias através de documentos produzidos no dia-a-dia do jardim-de-infância ou através da recolha de informações obtidas pelo contacto com as famílias e outros membros da comunidade (Lopes da Silva, et. al ,2016).

Assim sendo, a observação (Anexo A) constitui a primeira ação do educador que lhe confere intencionalidade e segundo Albano Estrela (1994)

“é a base de planeamento e avaliação, serve de suporte à intencionalidade do processo de intervenção” pois é “a partir do conhecimento do contexto de intervenção que se pode planejar e intervir tendo em conta a especificidade do mesmo”, sendo realmente essencial previamente a qualquer intervenção.

O educador deve ser capaz de observar o grupo no seu todo e cada criança em particular, de forma a identificar não só as semelhanças e diferenças existentes, mas também o contexto familiar e o ambiente em que estas estão inseridas, para adequar a sua prática aos interesses e necessidades das crianças. A observação assume-se como “(...) a base de planeamento e de avaliação, (...) auxiliando no processo educativo” (Lopes da Silva, et. al, 2016).

A observação deve ser um processo contínuo e sistematizado, para permitir que o educador reconheça os problemas e que os compreenda de forma a construir novas aprendizagens, novos significados, sendo para isso fundamental que se elaborem registos diários do que foi observado (Estrela, 1994; Parente 2002). O processo de observação é, de facto, o pilar da intervenção educativa, pois é transversal a todas as etapas, uma vez que apoia a planificação das atividades e é, também, um elemento fulcral para avaliar, problematizar e refletir (Anexo B).

A planificação (Anexo C) é a segunda etapa apresentada pelas OCEPE, que concerne intencionalidade à ação do educador de infância, sendo considerada uma “(...) previsão da ação pedagógico-didática a desenvolver” ou seja, significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridade (...)” (Diogo, 2010) de forma a criar oportunidades em que crianças e adultos assumam o papel de construtores do conhecimento. Para Zabalza (1999, p. 47) planificar é:

“(...) prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar (...) as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”.

Neste sentido, as planificações devem ter em conta estratégias pedagógicas diferenciadas além do estabelecimento de objetivos específicos, que se pretende que as crianças desenvolvam, sendo que estes devem ser os

primeiros a serem elaborados mesmo antes da planificação. Na elaboração destas planificações o educador deve ter em atenção as necessidades e os interesses das crianças pois estas motivam-se mais para as atividades. Assim, para identificar os interesses e as necessidades das crianças o educador deve estar atento aos seus comportamentos e ao que estas dizem, pelo que é fundamental considerar as vozes das crianças no processo de planificação.

O educador deve possibilitar que todas as crianças usufruam de oportunidades de aprendizagem, mantendo presente o princípio da equidade, ou seja possibilitar a todas o acesso e o sucesso” (Lopes da Silva, et al, 2016).

A terceira etapa explícita nas OCEPE, e que confere intencionalidade às ações do educador é a avaliação. Segundo as OCEPE avaliar “(...) implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Lopes da Silva, et al, 2016). É importante referir que o educador não deve avaliar a criança através do produto, mas sim avaliar o processo, isto é, “avaliar assenta na observação continua dos progressos das crianças” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, pp. 1-2)

Assim sendo o educador deve sustentar este processo de avaliação numa prática reflexiva, uma vez que esta lhe permite reorganizar as suas ações, pois tal como a observação, esta é transversal a todo o processo ensino-aprendizagem, pois deve refletir antes, durante e pós ação.

Segundo Diogo (2010, p. 96) “a avaliação só pode desempenhar o seu verdadeiro papel se (...) sobressair o seu papel formativo, a sua capacidade de fornecer as informações necessárias para que possam reformular a sua ação”. Sendo assim, a avaliação deve ser contínua, pois acompanha todo o processo ensino-aprendizagem, global, pois visa a recolha de dados de todas as dimensões do desenvolvimento das crianças, pois pressupõe a identificação de capacidades, dificuldades e interesses das crianças e ainda, integradora incluindo todos os instrumentos de avaliação.

A ação, ou seja, a concretização das intenções educativas é a quarta etapa do processo, sendo que o educador se deve apoiar nas planificações que

realiza, não descurando as propostas das crianças. Efetivamente as planificações têm um carácter de flexibilidade, pois durante a realização das atividades estas poderão ser alteradas por sugestão das crianças, ou por proposta do adulto, quando perante algo que torna relevante a alteração ao plano inicial.

Para além de desenvolver o currículo através da observação, planificação e avaliação de percursos de aprendizagem, o educador deve promover através da sua ação aprendizagens cognitivas, sociais, físicas e afetivas na criança (Lino, 2012). Assim o educador deve fomentar atividades que desafiem o pensamento atual da criança e provoquem o conflito cognitivo (Oliveira Formosinho, 2012). Ao realiza-lo está a intervir na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, possibilitando assim que ela construa, modifique, enriqueça e diversifique os seus esquemas de conhecimento (Onrubia, 2001).

As interações entre o educador e as crianças são determinantes para proporcionar uma aprendizagem coesa, no entanto é também com outros adultos e com outras crianças, que ela, segundo a perspetiva socio construtivista, tem a oportunidade de co construir novos conhecimentos e novas aprendizagens. Assim, o trabalho colaborativo é importante pois permite que duas ou mais crianças troquem pensamentos e opiniões, e consequentemente encontrem respostas para as suas dúvidas (Fosnot, 1999), além de permitir que as crianças interajam entre si.

É também a pares e em grupos que as crianças desenvolvem projetos e atividades, que lhes ajudam a adquirir novas aprendizagens e modos de aprender (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2012), sendo fundamental integrar as crianças em projetos comuns ou pessoais, porque estas envolvem-se no que as rodeia “viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias” (Oliveira Formosinho et al. 2012).

Durante a PES desenvolveu-se atividades e projetos, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma pedagogia de ato intencional. O trabalho de projeto inicia-se com um problema e não com um tema, que se

descodifica em várias “etapas sem fronteiras definidas e que em cada uma delas se desenvolvem as estratégias de abordagem dos problemas” (Leite, Malpique & Santos, 1991, p.75).

Na primeira etapa do projeto define-se o problema ou as questões a investigar e definem-se as dificuldades a resolver, além disso as crianças partilham algumas ideias que já têm sobre o assunto, bem como podem desenhar, escrever ou esquematizar com a ajuda do educador.

Na segunda etapa, realiza-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de investigação orientadoras, ou seja, é caracterizada pelo trabalho de campo, reflexão teórica e produção, também se define as tarefas de cada um, organiza-se os dias e as semanas e verifica-se que recursos são necessários.

Na terceira etapa o grupo de crianças inicia o processo de pesquisa, pelo que esta fase “está principalmente relacionada com o proporcionar às crianças experiência directa e como ajudá-las a pensar nela de muitas formas interessantes” (Katz & Chard, 1997). Nesta etapa as crianças dialogam e investigam o que querem saber, adquirem novos conceitos e organizam as informações que encontraram.

A última etapa caracteriza-se pela divulgação do projeto, bem como é um momento de avaliação do que foi trabalhado. É importante referir que as etapas do projeto, não seguem uma ordem e não são estanques, mas sim “tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011)

As famílias têm um papel fundamental no desenvolvimento das atividades ou projetos que se elaboram na EPE, de modo que, quando o educador as convida a participar no processo educativo das crianças, promove-se o contacto entre estas e fortalece-se um “respeito por todas as formas e ritmos de colaboração” (Marques, 1997), além de as crianças se sentirem apoiadas pelos seus familiares.

Além do mencionado anteriormente o educador deve conjugar a teoria e uma prática reflexiva, ou seja, quando o educador reflete consegue

corresponder, mais eficazmente, aos desejos e às necessidades das crianças, para isso modifica as suas estratégias e os seus pensamentos (Lino, 2012)

Durante a sua prática é importante que o educador se envolva nas brincadeiras das crianças pois assim consegue observar melhor as suas brincadeiras e com isso conhece melhor os seus interesses e assim estimula as suas descobertas (Lopes da Silva, et al, 2016)

Seguindo esta perspectiva não se pode ignorar a importância do brincar na EPE, pois independentemente da cultura, ou classe social, o jogo e os brinquedos fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem num mundo de fantasia, de alegria, de sonhos e onde a realidade e o faz-de-conta se confundem (Kishimoto, 2000). O brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento intelectual, social, físico e afetivo, desenvolvendo a expressão oral e corporal e integrando-se na sociedade (Baranita, 2012), assim o educador deve equilibrar as atividades de iniciativa das crianças e as propostas deste, desenvolvendo atividades livres. O brincar na escola deve procurar facilitar os relacionamentos das crianças, uma vez que em casa estas brincam muitas vezes isoladas (Moyles, 2002).

Na EPE, o jogo do faz de conta, é considerado o mais complexo, pois envolve o pensamento imaginário e descentrado e consegue que as crianças resolvam conflitos internos e anseios no desenvolvimento de personagens. Segundo Vigotsky o jogo permite que a criança se autocontrole a nível comportamental, pois coloca algumas restrições nas ações, pois esta se identifica com os papéis que desenvolve.

Atendendo ao que foi exposto anteriormente é importante referir que a PES foi baseada em alguns modelos curriculares com os quais a docente estagiária se identifica, nomeadamente o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), o modelo pedagógico de Reggio Emilia e o modelo curricular High-Scope, cujo pressupostos contribuíram para o desenvolvimento da imagem de criança, considerando-a como um agente ativo na construção do seu conhecimento, possuidora de uma voz própria, que deve ser tida em conhecimento (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2008).

Assim, sendo os modelos curriculares, segundo Oliveira-Formosinho (2007a p. 34) são “(...) um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática, (...) ao nível do processo de ensino-aprendizagem” e explicitam “orientações para a práxis pedagógica (...) nas suas várias dimensões curriculares”. Neste sentido, a mesma autora define um modelo curricular como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um «habitus» para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 34).

O modelo curricular High-Scope e considera a aprendizagem pela ação essencial para o desenvolvimento do potencial humano, quando parte da iniciativa pessoal, pois “ao perseguirem as suas intensões, as crianças envolvem-se invariavelmente em experiências-chave” que “promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5).

Neste modelo, a sala encontra-se dividida em áreas de atividade diferentes que permitem diversas aprendizagens. No que corresponde aos materiais estes encontram-se em lugares estratégicos nas áreas pois permitem diferentes aprendizagens adaptadas as idades e ao seu desenvolvimento. O tempo está organizado de modo a oferecer vários tipos de interação diferenciada entre o adulto, crianças e grupo. A rotina diária está dividida na planificação, ação e reflexão e trabalhos em grande e pequeno grupo, sendo que a rotina diária é essencial neste modelo, uma vez que a criança reconhece a sequência temporal e sente-se segura e autónoma (Oliveira- Formosinho, 2012).

É importante referir que a avaliação é realizada com a criança, através do trabalho de equipa, análise da planificação e dos registos diários (Hohmann & Weikart, 2009).

Também o modelo curricular, Movimento da Escola Moderna, se organiza em torno do desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, enquanto membro integrante de uma sociedade. Por isto mesmo se realça a

importância de uma relação de cooperação e de participação de todos os intervenientes no processo educativo (Folque, 2014). Nesta perspetiva, a aprendizagem é tida como um processo que capacita e potencia a autonomia, responsabilidade, o pensamento crítico e reflexivo, bem como a proatividade na criança, com vista à sua realização pessoal e social (*Idem*).

No MEM, é recriado na sala um ambiente social alargado com regras de hierarquização e horários. As crianças têm momentos de planificação diária e semanal, reflexão e avaliação formativa. O espaço está organizado por áreas de trabalho e o tempo tem uma organização definida, o educador é o mediador neste modelo, sendo que as crianças participam em todas as fases do desenvolvimento do currículo desde a planificação à avaliação (Folque, 2012).

O modelo Régio Emília defende uma pedagogia das relações e uma escuta ativa das vozes das crianças, ouvindo-as não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos (Lino, 2007), de modo a que sejam consideradas “pessoas curiosas e atentas” (Katz e Chard, 1997).

Neste modelo há um cuidado particular na organização do ambiente físico, que foi descrito por Malaguzzi como o terceiro educador, pois sustenta e apoia as interações entre os intervenientes do processo educativo: as crianças, educador e famílias (Lino, 2012). A organização do grupo visa fomentar a cooperação e a coesão entre todos os elementos do grupo; a pedagogia das relações, uma vez que as relações e a comunicação são entendidas como elementos centrais das dimensões pedagógicas; e ainda a importância da participação das famílias em toda a ação educativa. O tempo neste modelo está organizado para que as crianças façam diversas escolhas, e assim realizem diversas interações e ainda integrem as tarefas do quotidiano, como ajudar a limpar as diversas áreas. É importante referir que o registo assume um papel fundamental neste modelo, pois implica a escuta, e leva a uma reflexão pós-ação, o que permite a artilha com as famílias de informações acerca do desenvolvimento da criança.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL REFERENTE AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Antes da EPE ter adquirido estatuto na sociedade, o ensino primário, assim designado noutra época, já era considerado como fundamental no desenvolvimento do Ser Humano. Assim a partir de 1826 com a Carta Constitucional o ensino foi instituído como de frequência obrigatória, constando nos direitos políticos e civis dos cidadãos portugueses (Carvalho, 2001).

Ao longo do tempo, o ensino foi sofrendo diversas alterações até ao Estado Novo, nesta época o ensino foi alterado como refere Mónica (1978):

“a visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma conceção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de deteção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação” (Mónica, 1978, p.133)

Assim, com a nova organização política e católica o Estado centrou na escola os três pilares das suas diretrizes ideológicas, Deus, Pátria e Família, com o objetivo de formar cidadãos respeitosos, cristãos e conformados. Estas medidas resultaram no estagnar do analfabetismo, apesar do Estado pretender o contrário (Carvalho, 2001).

Com o fim da ditadura o ensino primário foi reformulado, a começar pelo nome, entre os anos 80 e 90 do século passado. Assim “designada de 1º ciclo do ensino básico corresponde ao ensino primário ou elementar” dos anos 90 (Gaspar, 2009, p.108), defende o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação progressiva no domínio da leitura e da escrita, de noções matemáticas, do meio físico e social e expressões.

O Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico assume-se como a segunda etapa do sistema educativo português, responsável por desenvolver novas

aprendizagens e por sistematizar as anteriores, conseguidas pela interação da criança com o meio envolvente.

O 1º CEB é muito importante na formação do Ser Humano, como referido anteriormente, como defende Piaget, “se a escola pré-escolar desempenha um papel decisivo, a título de preparação das atitudes experimentais e sociais, é durante todo o período dos 7-8 aos 14-15 anos, que essas atitudes se consolidam e dão lugar a uma estrutura mental estável” (Piaget, 1999, p.245).

É neste ciclo, que se desenvolve, como já referido, novas aprendizagens relacionadas com a língua materna, com a linguagem da matemática e com a linguagem artística, ou seja, a criança desenvolve conhecimento científico, tecnológico e cultural, o que permite compreender o meio que a rodeia (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

É importante referir que no 1º CEB, nem sempre a criança é o centro da ação, pois é difícil para o docente abandonar o modelo transmissivo, que generaliza as crianças e aplica o currículo uniforme (Formosinho, 1987).

As aprendizagens mencionadas anteriormente estão referidas no currículo, que se define como um conjunto de novos conhecimentos que se espera que a criança “aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo” (Roldão, 1999). Parte integrante do currículo é a matriz curricular, que auxilia o professor no desenvolvimento de estratégias diversificadas de forma a que todas as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem e que auxiliem o professor na avaliação do aluno (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

O 1º CEB tem a duração de quatro anos e abrange crianças entre os seis anos de idade e os dez anos, o horário deste ciclo ocupa uma parte significativa do dia da criança. A turma é da responsabilidade de um único docente, sendo este responsável pelo ensino globalizante, podendo ser auxiliado por outros docentes.

Neste ciclo a matriz contempla oito componentes curriculares, no 1º e 2º anos, sendo que seis são de frequência obrigatória e duas de frequência facultativa. Para as componentes de caráter obrigatório: português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras, estão

previstas 25 horas semanais, das quais sete são dedicadas a português e matemática; para estudo meio e expressões artísticas e físico- motoras, no mínimo três horas; para o apoio ao estudo, no mínimo uma hora e meia e para oferta complementar uma hora semanal letiva. No que se refere às atividades de caráter facultativo estão previstas entre cinco a sete horas e meia para as atividades de enriquecimento curricular e uma hora semanal letiva para educação moral e religiosa (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro), assim nota-se a importância dada as áreas obrigatórias em relação às restantes.

Para o 3º e 4º anos de escolaridade a matriz curricular apresenta algumas alterações, já que é introduzida uma nova componente curricular obrigatória, nomeadamente o inglês, que tem uma carga semanal letiva de duas horas. Assim sendo estes anos contempla: português, matemática, inglês, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, apoio ao estudo e oferta complementar. O apoio ao estudo deverá criar métodos de estudo e de trabalho com apoio às áreas de português e matemática e a oferta complementar deverá desenvolver atividades articuladas que integrem a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as TIC.

Assim, como se introduziu uma nova componente curricular, o número total de horas semanais aumentou, variando entre as vinte e quatro horas e meia e as vinte e sete horas semanais letivas. Português e a Matemática têm uma carga horária de sete horas, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras três horas, inglês duas horas, apoio ao estudo uma hora e meia e oferta complementar uma hora. Como evidenciado no primeiro e segundo anos de escolaridade verifica-se uma desigualdade na carga horária entre as várias áreas curriculares e não curriculares.

Apesar de se reconhecer o português e a matemática como áreas de grande importância para o desenvolvimento da criança, a distribuição horária deveria ser reformulada, uma vez “que mais tempo escolar não significa melhor tempo de aprendizagem” (Rodrigues. et al 2017), pois estas componentes não são mais importantes do que a música, as artes ou a dança.

Assim a melhor opção seria a articulação entre as diferentes áreas, elevando, ainda, a importância da presença das tecnologias de informação e da comunicação na concretização efetiva do currículo (Dec. Lei nº 139/2012, de 5 de julho), perspectivando uma aprendizagem interdisciplinar (Alonso, 2002).

O professor ao olhar a educação de uma forma interdisciplinar transdisciplinar estimula o desenvolvimento holístico de cada criança, já que permite a aquisição de competências específicas e transversais de cada uma e de todas as componentes curriculares simultaneamente (Pombo, Guimarães & Levy, 1993). Deste modo, o professor não deve olhar para a matriz curricular como um documento que deve ser seguido ao pormenor, mas sim deve ser flexível na sua aplicação.

Assim sendo, o professor do 1.º CEB deve planificar (Anexo D) as suas aulas seguindo várias etapas como: avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias e plano de avaliação. No 1º CEB o currículo está organizado em planos de estudo e programas que têm sofrido alterações individualizadas e diferenciais. Os documentos orientadores não possuem orientações metodológicas, mas sim metas e programas restritos, de dificultam a avaliação e a articulação.

No entanto, no momento de reflexão antes da ação o docente deve ter em conta os programas e as respetivas metas curriculares que cada criança deve atingir, em cada ano de escolaridade. Os programas e as metas curriculares não são documentos isolados, mas sim apresentam uma relação de dependência entre si, uma vez que para cada conteúdo do programa, estão estipulados objetivos e descritores de desempenho nas metas curriculares.

Para a componente curricular de português está disponibilizado o programa e as metas respetivas, homologadas em maio de 2015 (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). O programa e metas de português estruturam-se quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, iniciação literária (primeiro e segundo anos de escolaridade) ou educação literária (terceiro e quarto ano de

escolaridade) e gramática. Cada domínio possui objetivos e descritores diferentes para cada ano de escolaridade (Buescu, et al., 2015).

Assim para a componente curricular de matemática, o programa e as metas foram homologados em junho de 2013 (Bivar, Grosso, Nunes, Oliveira & Timóteo, 2013). O programa de matemática está dividido em três domínios de conteúdos: os números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados com diferentes subdomínios e descritores de desempenho. Neste ciclo, designam-se quatro desempenhos necessários: a capacidade de identificar ou designar os diferentes objetos e conceitos; estender a designação referida reconhecendo que é uma generalização; definir o resultado sem que seja verificado concretamente ou justificado e reconhecer intuitivamente a veracidade do enunciado (Damião, et al, 2013).

O programa de estudo do meio em vigor defende princípios sobre educação em ciências que não se valorizam atualmente (Silva, Morais, & Neves, 2013) uma vez que foi implementado em 1990, há cerca de um quarto de século. Este está organizado em seis blocos: à descoberta de si mesmo, à descoberta dos outros e das instituições, à descoberta do ambiente natural, à descoberta das inter-relações entre o espaço, à descoberta dos materiais e objetos, à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Cada bloco disponibiliza conteúdos específicos para cada ano de escolaridade e inclui disciplinas científicas como geografia, história, biologia e física (Departamento da Educação Básica, 2004).

No que se refere ao programa curricular de expressões artísticas e expressões físico-motoras este também é antigo e desatualizado (Departamento da Educação Básica, 2004). Isto reflete, a importância dada a esta área uma vez que é posta de parte por muitos professores, mas as artes são de extrema importância para o homem, pois favorecem o desenvolvimento da capacidade emocional que é indispensável para que a criança tenha um comportamento moral íntegro (Mbuyamba, 2006).

É importante referir que a educação para a cidadania, apesar de não ser uma área curricular, está presente em todas as áreas curriculares, bem como nas

planificações, uma vez que a escola tem um papel fundamental na fomentação de valores cívicos, visto que uma das valências da escola é a vida comunitária e a aceitação de todos democraticamente (Vasconcelos, 2007).

Assim, para cumprir os objetivos da LBSEP e do perfil dos alunos, é importante proporcionar experiências que tornem cidadãos mais críticos, solidários e que aceitem e respeitem as diversidades e diferenças de cada um.

O professor generalista é o profissional dotado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permite desempenhar uma prática capaz de dar resposta às dificuldades do dia-a-dia que a escola lhe provoca. Por isso, deve conhecer bem e compreender os documentos legais mencionados anteriormente, uma vez que deve mobiliza-los para as suas planificações, em busca de uma melhor prática pedagógica.

Na planificação o professor deve ter em atenção, o tempo, os recursos, as estratégias e as metodologias que utiliza para que a ação tenha uma sequencialidade lógica, ponderada entre os saberes dos alunos e as suas necessidades, os conteúdos curriculares e as finalidades propostas (Roldão, 2010).

Uma outra dimensão referida no perfil geral de desempenho relaciona-se com a organização e o desenvolvimento da avaliação no processo educativo, pelo que é fundamental o professor construir algumas grelhas de observação, para que lhe permita observar quais foram as aprendizagens adquiridas (Roldão, 2009). Assim sendo, a avaliação formativa é a mais valorizada pelos docentes, pois permite compreender os efeitos da sua ação (Leite, 2002), ela fornece informações importantes, para que se possa adaptar o ensino às características individuais dos alunos (Roldão, 2009).

Uma outra dimensão que caracteriza o docente é a dimensão profissional, social, ética e afetiva pois além da função de ensinar (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), ele deverá respeitar integralmente as crianças (Estrela, 2010).

Durante a PES, o trabalho colaborativo foi importante, pois acredita-se que ele enriquece a formação pessoal e profissional (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Assim, o trabalho colaborativo permitiu a partilha de saberes e

experiências com os outros, que foram fundamentais para o desenvolvimento pessoal da futura docente.

4. CONTINUIDADE EDUCATIVA: A ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE A EPE E O 1º CEB

Tendo em conta a organização curricular da EPE e do 1.º CEB é fundamental observar a EPE numa perspetiva de continuidade educativa, observando “(...) como a base do processo de educação ao longo da vida” (Silva, 2001, citado por Serra, 2004, p. 70).

Cruz (2008, p. 74) define continuidade educativa “(...) como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos”. A continuidade educativa diz assim respeito à forma como estão organizados os saberes de forma sequenciada ao longo dos vários níveis educativos, pois cada ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível, pois cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem.

É importante que os docentes de ambos os níveis procedam a uma boa gestão do currículo estabelecendo estratégias de articulação curricular, pois só assim conseguimos estar perante um processo de continuidade educativa com sucesso. A articulação curricular permite uma função de conexão entre níveis diferentes por via do planeamento de atividades integradas. Trata-se de um trabalho entre educadores e professores, em que estes, enquanto gestores do currículo, estabelecem ponte, discutem e relacionam-se em equipa, ampliando o conceito de transição ecológica, para que o processo de transição ocorra de modo natural, não ponho em causa o sucesso educativo das crianças.

Assim sendo, o perfil duplo, tal como já referido anteriormente, para o qual habilita o Mestrado ajuda o profissional a tomar consciência da importância da continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, assim deve existir colaboração e cooperação entre ambos os ciclos. Apesar de a articulação curricular e a continuidade educativa se relacionarem e complementarem, existem diferenças entre ambas como defende Dinello (Dinello 1987, citado por Carvalho, 2010, p. 58):

“a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objetivado, na articulação é o processo que se dimensiona.”

Assim, a preocupação com a articulação remonta aos anos 70 na publicação do Decreto-Lei n.º 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância), pois refere-se no preâmbulo, alínea d), a criação de “mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário.” Os atuais documentos legais apontam para uma ligação positiva entre a EPE e o 1.º CEB, estabelecendo que os docentes trabalhem em conjunto, promovendo a articulação curricular que contribui de forma efetiva para o sucesso educativo. Tendo em conta os objetivos da EPE e do 1.º CEB, existe uma proximidade visível em termos de orientação educativa que se preocupa em estabelecer uma coerência no processo de formação ao longo da vida (Cruz, 2008).

Monge (2002, p. 29), apresenta como princípios básicos comuns, entre a EPE e o 1.º CEB:

“a concepção de uma educação integrada e a importância da sua função formativa; a interpretação construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa; a continuidade, em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objectivos e competências essenciais; a estrutura curricular organizativa, pela articulação da transversalidade especificidade que pressupõe, pelo sentido de globalidade e integração que lhe é inerente.”

Também em termos da estrutura de organização curricular na EPE e no 1.ºCEB verificamos que as áreas que compõem ambos os currículos estabelecem uma relação de proximidade (Marchão, 2010).

Como refere Nabuco, citado por Bravo (2010) é fundamental que os professores do 1.º CEB reforcem as aprendizagens adquiridas pelas crianças, nomeadamente da EPE. Torna-se, deste modo, fundamental a cooperação e o trabalho conjunto entre os docentes de ambos os níveis e que estes pensem e construam o saber e o planeiem a longo prazo.

No capítulo que se segue a futura docente apresentará os contextos educativos e as suas caracterizações, no qual desenvolveu a sua PES bem como a metodologia de investigação utilizada no seu percurso de formação.

CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Ser professor implica saber (saber o que se ensina), saber ensinar (ensinar o que se conhece) e saber relacionar-se (com o saber sempre em evolução, consigo próprio no seu percurso de desenvolvimento, com os colegas, os alunos e suas famílias)” (Alarcão, 2015)

Este capítulo é destinado à caracterização do ambiente educativo onde foram desenvolvidas a PES. Aqui, estarão descritas informações relevantes do centro de estágio, das crianças e do meio envolvente que influenciaram as opções pedagógicas da docente estagiária ao longo do percurso formativo.

Assim, caracterizar o ambiente educativo revelou-se fundamental na medida em que proporcionou um conhecimento favorável ao desenvolvimento de práticas educativas coerentes e enriquecedoras para a docente estagiária e para as crianças. Além da caracterização dos contextos, este capítulo integrará dois subcapítulos relativos as similitudes e contrastes dos dois níveis de educação e à metodologia de investigação-ação.

1. O AMBIENTE EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A prática educativa supervisionada da EPE e do 1^aCEB decorreu numa escola pública, integrante de um Agrupamento de Escolas, localizado na Área Metropolitana do Porto, mais concretamente numa freguesia do concelho da Maia no distrito do Porto.

A freguesia considerada a mais recente do concelho à data de 2013, faz fronteira com o Porto, com Matosinhos e com Gondomar, esta ocupa uma

superfície de 2,25 km². De acordo com a informação disponibilizada pelo site da freguesia onde ocorreu a PES, tem cerca de 12 149 habitantes em 2011, tendo-se registado um aumento da população de 281 habitantes, comparativamente ao ano de 2001, o que equivale a uma percentagem de 2.37% da população. No entanto, apesar de se ter verificado um crescimento demográfico, o número de crianças e jovens da região diminui para cerca de 10.18 %, pelo que, a população maioritariamente tem entre os 25-64 anos de idade (J.P, 2009).

Relativamente à taxa de analfabetismo é de 7.21%, sendo que desta percentagem 2.98% da população são analfabetos com dez ou mais anos de idade. A maior parte da população, 29.45% tem como habilitação literário o 1º ciclo, 20.87% da população da freguesia possui habilitação literária o ensino superior (Idem).

É necessário mencionar que na região o setor predominante é a indústria, pelo que este setor emprega a maioria dos pais e encarregados de educação da escola (Idem).

O Agrupamento referido e conseqüentemente a escola integra um agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) em vigência desde o ano letivo 2007/2008. Composto por 11 unidades de estabelecimentos de ensino, que acolhem no seu total 2231 crianças, segundo os dados do Projeto Educativo de Agrupamento (PE). Este projeto educativo foi revisto em 2014 e prolongado até 2017. Desta revisão estabeleceram-se quatro eixos (Desenvolvimento das Aprendizagens, Clima Propício às aprendizagens, Organização e sustentabilidade e Interação com a Comunidade) prioritários de trabalho que se subdividem em sub eixos. Assim o Eixo I subdivide-se em: Diferença Pedagógica, Reforço Educativo e Desenvolvimento de competências transversais; o Eixo II subdivide-se em: Prevenir e Integrar, articular e Aprender, comunicar e partilhar; o Eixo III subdivide-se em: Observatório de Qualidade; o Eixo IV subdivide-se em: Diálogos com Norte.

Tendo em consideração estes quatro eixos que norteiam o seu projeto educativo o Agrupamento de Escolas estabeleceu parcerias com as seguintes

entidades: Universidade Católica do Porto; ESE Porto; Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Raríssimas; Centro de Recuperação da Areosa; CRI-APPC; Entre Escolhas; A Escolha é Tua; Centro de Saúde de Águas Santas; PSP-Escola Segura; Bombeiros Voluntários de Pedrouços e Cooperação e articulação com técnicos das entidades locais.

A nível social 60% dos alunos da escola beneficiam da ação social escolar e uma faixa significativa da população escolar vivia em ilhas, em habitações sociais ou em zonas urbanisticamente degradadas (P.E., 2014-2017).

No que se refere a projetos, o Agrupamento desenvolve o Projeto “Europa”, tendo como finalidade a exploração das características gerais dos países europeus, especificamente a gastronomia, as tradições, as danças típicas, os trajes típicos, entre outras características. O país escolhido para desenvolver este projeto pela escola foi a França, assim as escolas tinham que apresentar os trabalhos realizados durante o ano letivo, na festa de final de ano.

Na escola esta desenvolve outro projeto “Heróis da Fruta” que pretende a promoção de hábitos de alimentação saudável, principalmente através da ingestão de frutas e legumes.

A escola pública mencionada anteriormente é constituída por quatro turmas do 1º CEB e dois grupos de EPE, perfazendo um total aproximado de 136 crianças. A instituição em questão é considerada centenária, assim sendo, apresenta uma arquitetura muito específica da época da ditadura salazarista, esta escola foi inaugurada em 1963, dotada de seis salas, quatro no rés-do-chão e duas no primeiro piso, sendo que duas das salas do rés-do-chão são destinadas à EPE. Cada sala da EPE e 1º CEB tem três janelas de grande dimensão, o que permite a entrada de luz natural suficiente para iluminar toda a sala, a elevada iluminação solar reflete-se principalmente na temperatura ambiente da sala. No edifício principal além das seis salas, também existe uma biblioteca, uma sala multiusos que futuramente será uma sala de jogos didáticos e uma casa de banho unissexo usada apenas pelas crianças.

É importante referir que a escola enfrenta alguns problemas de humidade, devido à sua construção antiga, que provoca uma dificuldade em colocar trabalhos das crianças nas paredes.

Para além deste edifício, a escola possui de um edifício adjacente, resultado das obras de melhoria, tendo sido inaugurado no dia 25 de outubro de 2002. O edifício referido é composto por uma cantina; um ginásio; duas casas de banho (uma para os meninos e uma para as meninas); uma sala de professores onde permanece, diariamente, o coordenador da escola; uma sala de TIC (constituída por sete computadores e uma fotocopiadora) que também é reservada para o armazenamento de recursos e materiais didáticos e uma sala pequena de reuniões.

No que concerne ao espaço exterior a escola apresenta uma área coberta e uma área descoberta (de maior dimensão) que rodeia o edifício, esta área possui um escorrega e uma área destinada aos jogos coletivos (principalmente futebol, sendo que cada turma do 1º CEB tem um horário específico para usufruir do mesmo). Neste espaço existem algumas árvores com bancos de madeira. Relativamente à área coberta, esta resulta insuficiente para albergar as crianças, em simultâneo, nos dias em que as condições atmosféricas são adversas. É importante referir que os espaços são comuns às crianças da EPE e do 1º CEB.

Relativamente ao corpo docente da escola, este é composto por quatro professores titulares de turma do 1º CEB, duas educadoras de infância titulares, um coordenador/professor de apoio, dois professores de Educação Especial e uma psicóloga (ao nível do agrupamento), cinco professores das atividades de enriquecimento curricular (uma professora de inglês do 3º ano, uma professora de inglês do 4º ano, um professor de atividade física e desportiva, um de música do 1º e 2º ano e uma professora de ligação escola-meio). O corpo não docente é composto por uma animadora do acolhimento e prolongamento que assegurava o acompanhamento das crianças antes e depois das atividades letivas, num período de acolhimento entre as 7:30 e as 9h e de prolongamento

entre as 16h e as 19h e nas interrupções letivas e períodos não letivos, e por sete assistentes operacionais.

A área envolvente da escola e conseqüentemente a sua população revela um contexto socioeconómico com debilidade económica e social, como a pobreza, exclusão social e baixo nível de instrução. Assim sendo, as crianças conviviam com diversos fenómenos como o desemprego, o insucesso e abandono escolar precoce, situações de risco (violência doméstica e maus tratos a menores), problemas de saúde, gravidez na adolescência, situações de toxicodependências e alcoolismo e criminalidade. É importante também referir que as crianças que viviam na zona envolvente à escola, as suas casas situavam-se em ilhas.

Assim sendo o ambiente educativo era influenciado por tudo o que o circundava, como defende Brunfenberner “o desenvolvimento do ser humano tem a ver direta ou indiretamente com todo o contexto onde ocorre”. (citado por Portugal, 1992, p.26). Depois da caracterização do ambiente educativo que circula os dois grupos nos quais foi realizada a PES, importa realizar uma caracterização individual de cada nível educativo.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é reconhecida como um contexto de socialização, na medida em que é, simultaneamente, um espaço e um tempo de desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes, comportamentos, valores conducentes ao desenvolvimento holísticos das crianças, sendo que as aprendizagens decorrem também de vivências relacionadas com o meio familiar de cada criança.

Para a caracterização do contexto educativo recorreu-se à observação do ambiente educativo, do grupo de crianças, e de cada criança individualmente, à observação das práticas da educadora cooperante, à análise do Projeto

Curricular de Grupo, a reflexões individuais, em díade e com a educadora cooperante.

Assim sendo, a sala de atividades (Apêndice A) número 12 é composta por 16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Tendo a seguinte composição: 13 com três anos, um com 4 anos e dois com 5 anos. É um grupo heterogéneo quanto ao sexo (nove do sexo masculino e sete do sexo feminino) e a idade. A maioria das crianças situa-se na faixa etária dos 3 anos e, por isso, frequenta o Jardim de Infância (JI) pela primeira vez. As restantes crianças (4 e 5anos) já frequentaram outros JI. Neste grupo não há nenhuma criança sinalizada com NEE, porém há uma criança com dificuldade, devido a um problema de saúde, que frequenta o JI apenas no horário da manhã, devido a diversas terapias que frequenta (terapia da fala e terapia ocupacional), e há uma criança que não frequenta regularmente o JI.

É importante caracterizar os contextos familiares, mais especificamente o pai e a mãe de cada criança, pois consegue-se compreender melhor a caracterização sociológica do grupo. Neste sentido é importante referir que os pais têm idades compreendidas entre os 27 e os 65 anos de idade. Relativamente ao grau de habilitação dos pais existe uma heterogeneidade uma vez, que existem pais com o ensino secundário, outros com o 2º e 3º ciclo, três com licenciatura, um com mestrado, uma com doutoramento e os restantes não assinalaram. Quanto à situação profissional dos pais e das mães, verifica-se, que há mais mães empregadas do que desempregadas, assim como os pais, apesar desta estatística as crianças provinham de um meio socioeconómico e cultural médio baixo.

No que se refere à estrutura familiar das crianças deste grupo é importante referir que três crianças vivem em regime monoparental, sendo que duas delas não têm contacto com o progenitor paterno. No que se refere às restantes crianças 12 vivem com os dois progenitores e os irmãos, e duas vivem com os pais, uma vez que não têm irmãos. Todas as crianças viviam nas proximidades e muitos deslocavam-se até à escola a pé.

No que se refere às necessidades, tendo em conta as avaliações realizadas no 1º período, o grupo apresentava dificuldades na área de formação pessoal e social, na área de expressões e comunicação. Paralelamente quatro crianças demonstram muita dificuldade no domínio da expressão oral e da compreensão oral.

No que respeita aos interesses, este grupo revela motivação pelos jogos de expressão físico-motora; de atividades de artes visuais, tais como o desenho e pintura livre; atividades de literatura para a infância; atividades de conhecimento geográfico e animal; jogos de drama e jogo simbólico.

Relativamente à organização do espaço educativo, é importante referir que esta era uma sala de 1ºCEB adaptada a JI. Esta sala terá aproximadamente, 25 m², o que não contempla as normas legais estipuladas pelo Despacho- conjunto nº 268/97, de 25 de agosto, que expressam que cada sala de atividades deve ter entre 40 m² e 50 m², apesar da sua dimensão reduzida, esta torna-se uma sala ampla, uma vez, que o grupo tem apenas 16 crianças e a sala não têm áreas e matérias em excesso.

A sala estava organizada em cinco áreas principais, são elas: a área da casinha; a área das construções/jogos; a área da biblioteca; a área das artes visuais e a área do acolhimento. As mesas e respetivas cadeiras estavam colocadas mais do lado direito da sala, podendo ser movidas de acordo com as atividades desenvolvidas. É importante referir que em qualquer área as crianças tinham espaço para se movimentarem, sendo que na área da casinha e na área da biblioteca apenas podiam estar cinco crianças, tal como está previsto na organização do grupo.

Na sala existe uma mesa redonda na área dos jogos e três mesas retângulas na área da expressão plástica, sendo que estas últimas em conjunto comportam na totalidade o número de crianças. Para a organização do vestuário a sala comporta cabides, devidamente identificados, ao nível das crianças para que estas organizem o seu vestuário e as mochilas.

No que diz respeito aos materiais da sala de atividades existe uma variedade de materiais que permitiam à criança desenvolver o seu mundo de

fantasia. Na área da casinha era composta por mobiliário, utensílios de cozinha, peluches, bonecos e alimentos, todos estes objetos tinham a intencionalidade de desenvolver a imaginação das crianças e proporcionar o jogo do faz de conta através da representação de situações do seu dia-a-dia.

A área das construções é constituída por legos, carros, animais, pistas de madeira e blocos de construção de madeira.

A área da biblioteca é composta por três sofás, uma estante ao nível das crianças o que permitia o acesso aos diversos livros, no entanto havia poucos livros e nem sempre eram promotores da literatura infantil. Apesar desta precaridade em relação aos livros esta área era do interesse das crianças, pois passavam muito tempo a ver os livros e quase todos os dias uma criança levava um livro para a sala de atividades. A área do jogo dramático, encontrava-se ligada a área da biblioteca, esta era composta por um fantocheiro bem como vários materiais que possibilitavam às crianças dramatizarem histórias, tais como: fantoches e personagens em feltro. Esta área foi concebida de modo a que as crianças criassem histórias, de tantas formas como imaginavam, desenvolvendo deste modo a sua a sua criatividade e imaginação.

A área dos jogos é composta por uma mesa redonda e uma estante onde estão organizados diversos jogos de tabuleiro, jogos de enfiamento e puzzles, estes tinham como objetivo desenvolver a capacidade de memória e raciocínio das crianças. Na área de expressão plástica existiam três mesas retangulares, um ponto de água e uma estante com os seguintes materiais: folhas de diversos tamanhos, capas organizadoras, pincéis, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, plasticina, tintas, matérias de colagem e tesouras. Nesta área as crianças podiam desenhar ou pintar em folhas brancas usando tintas ou marcadores, assim através do desenho e da pintura as crianças comunicavam as suas ideias e representavam o seu mundo.

Os materiais relativos à expressão musical encontravam-se guardados num armário reservado à equipa educativa, o que impedia as crianças de utilizar os mesmos, pois estes instrumentos eram em pouca quantidade o que não

permitia estarem expostos e também eram compostos por materiais que podiam interferir no bem-estar das crianças, o armário guardava alguns livros que eram para outras faixas etárias.

Os materiais reservados para a expressão físico-motora encontravam-se no ginásio da escola, pois a sala de atividades não disponibilizava o espaço necessário e os materiais não eram abundantes, o que limitava a realização de alguns jogos de movimento na sala, sendo que esta limitação é ultrapassada com jogos que se utilize apenas o corpo.

Nas paredes existem três painéis, que acolhem o quadro do comportamento, do tempo, dos dias da semana, dos aniversários e os trabalhos elaborados pelas crianças. Ao longo da PES a organização da sala sofreu diversas alterações relacionadas com as necessidades das crianças.

No que se refere à organização do tempo, como exposto nas OCEPE (2016), há uma flexibilidade nas rotinas diárias embora hajam momentos fixos nas planificações semanais, como a higiene, o lanche/ atividades no exterior. O horário das crianças entrarem no jardim-de-infância era às 9h e saída às 16h, as crianças que frequentavam as AAAF, a hora de saída poderia ser até às 19h. A hora de almoço era compreendida entre as 12h30 e as 14h.

A rotina diária deste grupo organiza-se da seguinte forma: Manhã- acolhimento, canção dos bons dias, canção da higiene oral, atualização dos quadros da sala: presenças e tempo, atividades proposta/ atividades livres, higiene, lanche/ atividades no exterior, higiene, atividade proposta/ atividades livres, arrumação, higiene, Almoço; Tarde- acolhimento, atividade proposta/ atividades livres, arrumação, lavar as mãos, lanche, reflexão com o grupo sobre o trabalho do dia e saída do jardim de infância.

Além das atividades realizadas em contexto JI, algumas crianças frequentavam, atividades extracurriculares, nomeadamente, futebol e inglês.

A gestão da rotina diária é também um aspeto que deve ser tido em consideração pelo docente, pois este é o ponto que vai possibilitar à criança que organize a sua própria rotina, desenvolvendo o sentido de confiança, segurança e independência. Para que as crianças usufruam totalmente do

espaço é necessário organizar o tempo onde existam momentos em grande e pequeno grupo e ainda momentos mais tranquilos e de maior agitação (Niza, 2013).

Considera-se importante refletir sobre as interações entre crianças, entre os adultos e as crianças, assim como, as interações entre as famílias e a instituição escolar. As interações crianças- crianças caracterizava-se como sendo de respeito mútuo e entreadajuda, ao longo da rotina diária.

As relações criança-adulto caracterizavam-se muito positivas, sendo que a educadora cooperante procurava sempre articular momentos de aprendizagem, de diálogo e partilha com momentos lúdicos o que as crianças apreciavam muito. Assim a educadora cooperante utilizava estratégias e metodologias diversificadas, promovendo um ensino e aprendizagem diversificado e adequado para as crianças.

No que se refere as interações entre famílias e instituição escolar, esta era muito positiva, uma vez que existia a preocupação em envolver as famílias na vida das crianças, quer através de momentos informais, como os diálogos nos momentos de entrada ou saída das crianças, quer em momentos planeados, como reuniões periódicas ou a participação das famílias nos diversos projetos desenvolvidos.

Em relação aos projetos, além dos mencionados no ponto 1 do presente capítulo desenvolveu-se ainda o projeto de “Segurança Rodoviária”, realizado em conjunto com a Direção Geral de Saúde (DGS), tendo como objetivo o uso de cinto de segurança em veículos rodoviários. O projeto referente aos “Heróis da Fruta” não foi realizado no grupo, uma vez que houve um reduzido número de autorizações.

3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O espaço educativo é um aspeto essencial para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, motivo pelo qual os materiais e recursos existentes numa sala de aula, são elementos condicionadores das atividades orientadas pelo professor. No que respeita ao espaço físico da sala onde a futura docente realizou a sua PES é possível encontrar, numa parede que se situa em frente as janelas, um painel propício à afixação das produções dos alunos e à afixação de alguns materiais educativos, nessa parede encontra-se também uma estante que contem alguns materiais didáticos e uma biblioteca de sala, também se encontra um armário que contém material de apoio as expressões.

A sala (Apêndice B) possuía também um quadro interativo e quadro verde, que se encontram em paredes opostas, junto ao quadro interativo, um armário que serve de apoio à professora cooperante, na parede oposta existe uma mesa para a colocação do leite escolar, uma estante que reúne algum material da professora cooperante, bem como as capas de arquivo das crianças, junto a estante existiam dois ecopontos (amarelo e azul) e um de resíduos orgânicos.

A sala tinha um tamanho desfavorável para uma turma de dezanove alunos, no entanto a realização de atividades de expressão e educação físico motora e expressão dramática eram realizadas dentro da sala de aula, sendo que o espaço dificultava as atividades, revelando-se a falta de espaço.

Ao longo da PES a sala sofreu algumas alterações em termos de disposição, no início a sala estava organizada tradicionalmente: as mesas encontravam-se em filas compostas por três mesas. Esta organização tornava a sala mais estreita pois só existia um corredor no meio das filas e as crianças não se conseguiam deslocar de forma a não incomodar os colegas.

No decorrer na PES a díade e a professora cooperante decidiram modificar a disposição da sala, assim foram organizadas as mesas em quatro grupos: primeiro grupo composto por três crianças, o segundo composto por seis

crianças, o terceiro grupo composto por quatro crianças e o último grupo composto por cinco crianças.

A organização dos grupos foi um pouco complicada e foi alterada algumas vezes uma vez que alguns elementos dos grupos não podiam ficar juntos. Esta organização da turma foi muito importante para que todas as crianças interagissem como refere Cândido “com os seus colegas, e nesse sentido as discussões orais em sala, permitem que o aluno fale sobre as suas descobertas, mostre o seu trabalho e entenda algum conceito através da explicação” (Cândido, citado por Smole & Diniz, 2001, p.27).

A turma com quem a docente estagiária realizou a sua PES encontrava-se a frequentar o 3ºano de escolaridade do 1ºCEB, é composta por 19 crianças- 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino (idades entre os 8 e os 11 anos) sendo que há criança com NEE, que está identificada com Défice de Atenção e Concentração (DAC), problemas de motricidade e um diagnóstico não conclusivo sobre síndrome do espectro de autismo. A orientadora cooperante pediu uma avaliação da equipa pedagógica para mais duas crianças, que estão a tomar medicação para o DAC. Uma das crianças no decorrer da PES passou por um processo de adequação da medicação.

Como refere Teixeira “o que acontece em casa influencia o comportamento do aluno na escola assim como o que acontece na escola influencia o comportamento em casa” (Teixeira, 1995, p.115), é crucial que o professor do 1º CEB conheça e compreenda cada criança, assim deve saber o seu contexto familiar para que desenvolva estratégias de aprendizagens que desenvolvam as crianças.

No geral, era um grupo oriundo de famílias de um nível socioeconómico médio, sendo que três crianças viviam com muitas dificuldades financeiras, mas não afetava a alimentação ou outro bem essencial das crianças. No que se refere as habilitações literárias, a maioria dos pais e encarregados de educação, concluíram o ensino secundário. No que diz respeito à situação profissional, observou-se que a maioria dos pais estavam empregados. Contudo, há um

número considerável de pais desempregados, é de referir que um encarregado de educação era reformado.

No que refere ao agregado familiar este era composto maioritariamente por pais e irmãos. A maior parte dos pais eram casados, mas quatro crianças viviam apenas com a mãe e uma criança com a avó, tendo contacto com os pais. Do grupo apenas uma criança era filho único, as restantes crianças tinham entre um e cinco irmãos.

A maioria das crianças viviam nas proximidades da escola, apenas uma criança vivia fora do concelho onde está localizada a escola, assim sendo quase todas as crianças iam a pé para a escola.

No que que concerne ao horário da turma, este, organiza-se da seguinte forma 09:00 horas às 12:30, sendo que há um intervalo entre as 10.30 e as 11.00. Às 12:30, as crianças dirigem-se para o espaço exterior sendo posteriormente chamados às 13:00, para o almoço; durante a parte da tarde que começa às 14.45 existem dois intervalos, um de quinze minutos, das 14:45 às 15.00 e outro de trinta minutos das 16:00 às 16:30, sendo que apenas neste intervalo que as crianças fazem o lanche da tarde. A rotina de saída acontece 2ª e 5ª às 16:00 e as 3ª e 4ª às 17:30 devido à frequência de 18 crianças nas AEC's, à 6ª terminava às 12:30.

A carga horária das áreas curriculares era distribuída segundo as horas semanais estabelecidas pelo DL nº 176/2014, de 12 de dezembro. As áreas do português e matemática eram lecionadas sempre da parte da manhã e as restantes áreas curriculares depois do almoço pela professora cooperante. A oferta complementar abordava um projeto sobre sentimentos e emoções com o objetivo de os alunos respeitarem os outros. O inglês era lecionado por outra docente duas vezes por semana na parte da tarde. A rotina era flexível e alterava-se conforme as necessidades das crianças.

A assiduidade e pontualidade foram difíceis de trabalhar com o grupo, uma vez que algumas crianças não cumpriam o horário de entrada.

Em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, o grupo de crianças apresentava um aproveitamento global satisfatório, apesar de no ano anterior

a turma não frequentar a escola a tempo integral, uma vez que a professora titular da turma ter estado ausente cinco meses por doença o que provocou sucessivas mudanças de professor. A turma apresentava algumas dificuldades, na escrita, no cálculo e resolução de problemas. Observando os testes diagnósticos, Estudo do Meio era a área curricular com mais sucesso.

No decorrer da PES, as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem foram referenciadas para frequentarem o apoio educativo. É importante referir que no decorrer da PES uma criança foi referenciada com dificuldades ao nível da leitura, sendo que o diagnóstico não era definitivo porque também era possível que tivesse dislexia, pois esta não conseguia descodificar o código escrito que se encontrava em letra de imprensa.

Além das dificuldades ao nível das áreas curriculares, a turma também demonstrava dificuldade em respeitar algumas das regras da sala, como aguardar a vez de falar e respeitar a participação de outra criança.

No que se refere aos interesses das crianças, estas demonstravam preferência por áreas como o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. O grupo também demonstrava interesse por jogos e desafios, quer a nível individual ou em conjunto, sejam de computador, de tabuleiro ou jogos desportivos.

No que concerne aos métodos de avaliação, a professora cooperante utilizava diversos métodos de avaliação formativa, autoavaliação, grelha de observação da leitura, registo de ortografia, registo de trabalhos de casa, concursos de tabuadas, trabalhos individuais ou de grupo, organização dos cadernos e livros, testes intermédios e finais de período, assim as crianças tinham consciência da sua evolução ao mesmo tempo que a professora se mantinha atualizada sobre o progresso do grupo, o que ajudava na avaliação sumativa. A criança com NEE, eram realizadas provas de avaliação adaptadas pela professora cooperante.

Na turma o projeto “Heróis da Fruta”, foi implementado, porém, nem todas as crianças participaram no projeto, uma vez que os Encarregados de Educação não deram autorização.

Ao nível dos projetos de turma, a professora cooperante desenvolveu o projeto “Histórias em Família”, que consistia na construção de histórias pelas crianças com participação das famílias, assim o objetivo final do projeto era a apresentação das histórias ao grupo, de modo, a envolver as famílias no percurso educativo dos filhos.

No que se refere à relação escola-família, a professora cooperante manteve uma grande proximidade com as famílias, contactando-as sempre que necessário através dos meios eletrónicos, ou na hora de atendimento ao Encarregados de Educação, ou através da caderneta. Nas diversas atividades, visitas de estudo ou atividades temáticas, os pais ofereciam-se para ajudar como fotografar ou acompanhar o grupo.

4.SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Após a caracterização dos dois níveis educativos, onde foi desenvolvida a PES, foi importante refletir sobre as similitudes e contrastes entre ambos contextos, pois a futura docente, está-se a formar no perfil duplo.

O maior contraste notado nos dois contextos prendeu-se com a gestão do currículo. Na EPE enquanto a educadora de infância se orientava pelas OCEPE que são referências, no 1º CEB existe um currículo prescritivo, embora a professora cooperante procurasse ir ao encontro dos interesses do grupo, esta necessitava cumprir as metas estipuladas.

A organização do tempo constituiu outro contraste entre os dois contextos. No 1º CEB, existe definido uma carga horária, que impedia a articulação de atividades propostas com atividades livres, embora a professora cooperante, fosse flexível neste aspeto. Em oposição, na EPE o horário letivo era intercalado entre atividades propostas e atividades de exploração livre, o que facilitava a

exploração por parte das crianças. Na EPE, a rotina diária era cumprida, principalmente os horários para explorar o exterior e as refeições.

A rotina das crianças foi outro contraste, pois, apesar de ambos os níveis terem o mesmo horário de início do dia, o restante dia era diferenciado. Na EPE o horário era composto, diariamente, por momentos de brincadeira espontânea, atividades estruturadas, exploração de materiais, refeições, exploração do espaço exterior e momentos de diálogo. No 1.º CEB as rotinas diárias eram guiadas pelo toque da campainha. Assim como na EPE, as atividades letivas iniciavam-se às 09h00, contudo, os alunos passavam grande parte do seu dia na sala de aula a realizarem atividades orientadas pela professora cooperante.

A organização do espaço e dos materiais são outra diferença nos dois níveis educativos, pois na EPE o espaço está organizado por áreas devidamente identificadas, deixando o centro da sala de atividades livre e estas são do interesse das crianças (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2012), já no 1º CEB o espaço está quase ocupada na totalidade e não está organizado conforme os interesses da criança, mas sim do professor.

A avaliação é outro contraste dos dois níveis educativos, pois apesar do 1ºCEB se valorizar, a avaliação formativa, ela é mais evidente na EPE. Assim, ao contrário do 1º CEB que, por vezes tende a focar-se na avaliação de resultados, na EPE valoriza-se o processo de aprendizagem (Circular nº4/ DGIDC/DSDC/ 2011, de 11 de abril).

Uma similitude destes níveis educativos foi a relação escola- família. Em EPE a educadora cooperante demonstrava interesse em envolver as famílias nas dinâmicas fazendo com que existisse uma continuidade em casa, embora as interações no 1ºCEB eram mais frequentes, devido a um maior número de canais de comunicação estabelecidos pela professora cooperante. Em ambos contextos as famílias envolviam-se nas atividades das crianças, tanto em momentos de atividades formais, como também na disponibilização de recursos materiais/humanos para a realização de atividades.

A relação adulto-criança em ambos contextos caracterizou-se pela proximidade e respeito.

Ao longo PES verificou que em ambos níveis educativos, havia uma necessidade em desenvolver competências emocionais, entre os pares. Estas competências foram mais sentidas no 1ºCEB, apesar de muitos se conhecerem desde a EPE as reações eram muito fracas, pois existia um nível de competitividade muito forte e nem sempre respeitavam as diferenças ou as dificuldades dos outros. As fracas relações e a falta de confiança de alguns melhoraram ao longo da PES pois as crianças começaram a aprender a partilhar e a ajudar os outros principalmente em trabalhos de grupo.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma investigação em contexto escolar tem como objetivo, segundo Altrichter (Altrichter,1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18), “apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida”. Deste modo, a metodologia investigação-ação contribuiu, de forma inigualável, para o desenvolvimento de capacidades e competências úteis de observação, investigação e reflexão, influenciando a identidade da futura docente enquanto aluna, educador/professor e profissional da educação inserido numa realidade educativa, numa instituição. Assim, a formação do educador/professor é um processo contínuo (Day, 2001, DL nº. 240/2001, de 30 de agosto), esta metodologia, para além de fundamental para a formação inicial, revela-se igualmente importante na formação contínua uma vez que possibilita, por parte do educador/professor, um investimento constante no seu saber teórico e prático, convergindo, portanto, para a sua autonomia (Amaral, 2011).

Deste modo, a investigação-ação é vista como um “recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p.19). Assim esta caracteriza-se por uma constante ligação entre a teoria e a prática, pois o “o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.116)

Assim, em vez de educadores/ professores, transmissivos e estagnados nas suas rotinas preconcebidas (Elliot, 1990), esta metodologia possibilita que os educadores/professores se assumam como profissionais críticos e reflexivos, para assim fomentarem “as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção” (Oliveira-Formosinho e Formosinho,2008, p.8).

Nesta linha de pensamento o educador/professor deve utilizar “uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Carr & Kemmis, 1986 citados por Vieira & Moreira, 2011, p. 57) cujas fases se interligam e influenciam-se na ação docente.

Assim durante a PES a futura docente refletiu sobre a ação, procurando resposta aos vários problemas existentes. Para que isso acontecesse foi realizada, diariamente, uma observação cuidada sobre as dimensões da educação: tempo, interações, espaços e materiais. Tal como Carr & Kemmis (1988) referem que a investigação-ação é muito mais do que uma forma de questionamento reflexivo, pressupõe também a participação ativa das crianças, sendo que a mesma é desenvolvida através da ação.

Desta forma, no início das duas experiências da PES foi realizada uma análise a alguns documentos institucionais (Regulamento Interno, Projeto Educativo do Agrupamento, Projeto TEIP, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de grupo/turma), possibilitando conhecer e compreender os princípios e funcionamento da instituição, bem como o contexto.

Tal como Estrela (1994, p.29) refere, a observação tem um papel fundamental numa metodologia, sendo a primeira “etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana”, auxiliada por instrumentos de observação, como os processos individuais das crianças. Deste

modo, foi construído um guião de observação dos grupos, onde eram colocadas as observações feitas pela futura docente, no que se refere à organização do espaço, do tempo e do grupo, aos materiais e recursos que num primeiro momento, permitiram uma contextualização do ambiente educativo. No que diz respeito às aprendizagens estas foram acompanhadas por grelhas de avaliação (Anexo G), contendo indicadores de avaliação relativos aos objetivos a desenvolver em cada atividade. A observação foi uma estratégia utilizada em ambos os níveis de ensino, de forma a conhecer as crianças, os seus interesses, motivações, dificuldades, necessidades e progressos. As observações realizadas foram interpretadas de forma objetiva, permitindo à mesma realizar uma prática pedagógica adequada a cada grupo de crianças. De forma a completar as observações feitas foram também realizados registos diários, reflexões semanais e registos fotográficos. A análise sistemática dos mesmos possibilitou acompanhar os processos de ensino e aprendizagem.

O momento de planificação unificou, então, o conhecimento que a futura docente foi adquirindo acerca do ambiente educativo e das crianças; o conhecimento pedagógico e didático, transparente pela seleção de estratégias que melhor se adequassem as evidências recolhidas pela observação; o conhecimento teórico e normativo sobre a prática docente, referenciais que conduzem o processo de ensino e de aprendizagem; o conhecimento dos documentos orientadores da prática, sejam as OCEPE ou as circulares em EPE ou os programas e metas para o 1.º CEB (Alarcão, 1996). Devido a esta complexidade e multiplicidade de aspetos, a flexibilidade assume-se como uma pedra basilar de cada planificação (Tomlinson & Allan, 2002, Diogo, 2010).

As dimensões contempladas nas planificações no contexto de EPE diferenciam-se das dimensões propostas nas planificações no contexto de 1º CEB. No que respeita as planificações em contexto EPE estas partiam dos interesses das crianças, sendo que tinham as necessidades, os interesses e aprendizagens evidenciadas pelas crianças, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de cada intervenção e o horário semanal, onde se referenciava

os momentos da rotina diária do grupo: acolhimento, lanche, atividades no exterior e almoço. É importante referir que também na planificação se descrevia as áreas e domínios de conteúdo de cada atividade, bem como a descrição dos materiais, a organização do espaço e do tempo.

Nas planificações do contexto de 1º CEB estas não partiam tanto dos interesses das crianças, mas estes estavam referidos nas planificações. Além dos interesses e necessidades das crianças, contemplava-se a contextualização das atividades, as áreas curriculares, os domínios, os subdomínios, o horário semanal da turma descrevendo dia-a-dia, referindo o tempo para cada atividade, os instrumentos de avaliação e os recursos.

Ao levar a cabo as estratégias pedagógicas planificadas, a futura docente procurou adotar uma atitude observadora e avaliativa sobre a ação que desenvolveu e que foi desenvolvida, num processo de questionamento sistemático que motivou diversos momentos de reflexão, principalmente antes, durante e pós-ação. As construções de guiões proporcionaram uma reflexão antes da ação, tornando-se fundamentais para a previsão de algumas dificuldades que poderiam surgir durante a ação, permitindo prever algumas estratégias para ultrapassar estas dificuldades. Outra das reflexões foi na ação pois as “planificações são feitas para serem alteradas” (Arends, 2008). Na reflexão pós ação, estas, foram realizadas em diálogos em horário não letivo, na escrita do diário de formação, nas reuniões de planificação e pós aula observada. Esta reflexão ajudou a futura docente a melhorar a sua prática educativa.

A avaliação é mais uma etapa na metodologia supramencionada, onde o docente pode avaliar os resultados das suas práticas e a ele mesmo. A avaliação deve ser um processo contínuo de modo a observar e avaliar a evolução da criança e do docente (Santos et al, 2010.) Deste modo, a futura docente procurou avaliar as suas ações bem como a das crianças, para isso, eram realizadas reuniões regulares com o seu par pedagógico, as supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes de forma a dialogar e refletir acerca das ações e processos mobilizados durante das PES.

Esta avaliação pode apresentar três modalidades: a Diagnóstica, a sumativa e a formativa. Ao longo da PES a futura docente centrou-se na avaliação formativa, pois acredita que o Educador não deve ensinar para avaliar, mas sim avaliar para ensinar, “a avaliação é um meio e não um fim” (Estanqueiro, 2010)

Durante a PES, a futura docente procurou mobilizar esta metodologia seguindo o conjunto de etapas pressupostas pela mesma, revelando-se como o ponto de partida para todas as tomadas de decisão no desenrolar da intervenção pedagógica. No capítulo seguinte a futura docente irá descrever algumas práticas desenvolvidas na PES, bem como apresentar uma análise das mesmas e dos resultados obtidos.

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RECURSOS OBTIDOS

“O professor/educador do século XXI tem de ser visto como uma pessoa e um profissional em constante desenvolvimento e formação, capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estabelecidos do espaço escolar”.
(Serra, 2004, p. 121)

Este capítulo pretende caracterizar e espelhar os dias, em contexto educativo de EPE e 1ª CEB, da futura docente, fundamentando com referentes teóricos.

O capítulo visa, assim, explorar e refletir acerca de algumas das atividades e projetos desenvolvidos durante a PES da futura docente nas valências da EPE e do 1.ºCEB, pela ordem respetiva, fazendo a analogia entre os quadros conceptuais explorados e as práticas desenvolvidas. É importante referir que a diáde teve sempre em consideração a voz das crianças nas atividades descritas em EPE, sendo que estas constituíram um projeto, idealizado pelas e com as crianças. Em contexto de 1º CEB foi também desenvolvido um projeto com a turma do 3º ano, sendo que este as crianças não sabiam que o estavam a desenvolver, devido a especificidade do tema.

Com efeito, a docente estagiária, ao desenvolver a PES teve a possibilidade de construir saberes integradores, consolidados através do diálogo com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais. Desta forma, e considerando as opções pedagógicas tomadas, orientou as suas práticas baseadas em conceções socio construtivistas, procurando responder aos interesses e necessidades das crianças.

Num primeiro momento desta secção será apresentado todas as ações desenvolvidas na PES, em contexto de EPE, e posteriormente em contexto do 1º CEB.

1.DESCRICÃO E ANÁLISE DA AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criança na pedagogia transmissiva é principalmente um ser passivo que não tem voz ativa no processo de aprendizagem. É uma pedagogia centrada no ensino e não na construção do saber, ensinando todos com como um só, pois só valorizam o cognitivo, em detrimento do desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Estas pedagogias, ainda visíveis em alguns contextos educativos, só pode ser desformatada pelos docentes que estão no ativo em diferentes contextos de educação através da práxis (Formosinho, 2013) .

A prática pedagógica levada a cabo na EPE pautou-se por diversas aprendizagens resultantes das experiências vividas, que decorreram da metodologia de investigação-ação recorrendo a processos provenientes desta metodologia como as reflexões, as observações, como referido no capítulo II, que a futura docente foi realizando do contexto que esteve inserida, como de todos os intervenientes com quem partilhou esta prática, sejam crianças, o par pedagógico, a equipa educativa da sala de atividades e a supervisora institucional.

Durante a PES, em conjunto com o seu par pedagógico desenvolveu uma prática educativa com fundamentos e princípios dos modelos participativos e das OCEPE. A intenção educativa que caracterizou a prática pedagógica vivenciada passou pela promoção e ampliação dos saberes da criança, através de um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e da articulação estimulada das diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva, et al, 2016). Para isto, ocorreu o levantamento inicial dos conhecimentos prévios das crianças. Através da observação da criança a brincar, foi possível conhecer estes conhecimentos e inseri-los nas diferentes áreas de conteúdos: Formação

Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação. A observação foi realizada durante o período da PES.

Assim, com os interesses das crianças definidos (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), estes orientam como ponto de partida para o conhecimento novo e desconhecido (Antunes, 2001), mas também para a estruturação de atividades diversificadas, indo ao encontro dos interesses e dos estilos de aprendizagem de cada criança, promovendo assim uma pedagogia diferenciada cujo objetivo máximo associa-se ao estímulo da motivação, da curiosidade (Lopes, et al 2016, Martins et.al, 2009), uma vez que o grupo era composto maioritariamente por crianças de 3 anos.

No decorrer da prática, considerou-se necessária adequação das opções pedagógicas às necessidades individuais e coletivas do grupo de criança, seguindo sempre os interesses e motivações destas. Estas mudanças ocorreram devido à observação participada e ocasional do grupo e das reuniões com a educadora cooperante. Assim, as planificações das atividades melhoraram ao longo da prática educativa, tornando-se mais flexíveis, coerentes e contextualizadas principalmente no que diz respeito ao tempo previsto. Respeitando a rotina diária, a d'ade planificou de forma a que o tempo passasse pelas crianças, mas que fosse vivido intensamente por cada uma, para que construíssem aprendizagens e experiências enriquecedoras para cada um (Barbosa, 2013).

É importante salientar que o educador deve ao longo da rotina diária, desempenhar um papel de escuta, de valorização e consideração em relação às opiniões das crianças como referem as OCEPE “a participação das crianças no planeamento implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento” (Lopes, et al, 2016). Neste sentido, observou-se que as crianças do grupo dos 3 anos demonstravam interesses variados, no entanto, salientam-se dois que orientaram a prática ao longo da PES, a temática dos animais e tudo que envolvesse “mistério e magia”. Com base nestes interesses das crianças, decidiu-se desenvolver um projeto intitulado “Os Animais”, que

pretendia explorar as características dos animais, este projeto decorreu durante toda a prática pedagógica.

A partir do tema do projeto a díade através de um diálogo com o grupo sobre os animais que se pretendiam explorar, realizou uma chuva de ideias na qual registou os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos a adquirir sobre os animais, bem como queriam construir o placard sobre “O habitat dos Animais” (Apêndice C). A construção deste placard teve a duração de três dias, tendo sido atualizado ao longo da prática, conforme o interesse das crianças.

As planificações das atividades do mesmo foram elaboradas através das ideias das crianças, como refere Oliveira- Formosinho & Andrade “planificar é dar à criança poder para de escutar e para comunicar as escutas, para fazer planificações como forma de iniciar a ação” (2006, p.77).

Assim, o grupo decidiu que queria dividir o cartaz nas três formas de locomoção dos animais: terra, ar e água, por isso foi realizado um novo registo. Durante a panificação do placard, surgiu um elevado número de animais de cada habitat, o que provocou numa nova seleção destes. Na primeira parte (ar) do placard as crianças decidiram que queriam representar um sol, uma árvore com um ninho e as diversas aves (flamingo, pássaros,...). Para a segunda parte (água), escolheram pintar de azul o papel cenário e colocar algumas algas para demonstrar que era o fundo do mar, os animais escolhidos foram: caranguejo, golfinho, tubarão, peixe balão, entre outros.

A terceira parte (terra) o grupo decidiu dividir representando os animais da quinta e os animais selvagens. Assim na parte inferior estavam os animais da quinta (cão, gato, rato, galo e vaca), na parte superior estavam os animais selvagens (leão, elefante e macaco). A construção deste placard teve a duração de três dias, tendo sido atualizado ao longo da prática, conforme o interesse das crianças.

Com a divisão elaborada as crianças começaram a pintar cada parte com as cores que elas achavam que caracterizava cada um. Com as pinturas feitas era hora de escolher especificamente quais os animais que cada um queria e a forma como os queriam fazer.

Cada criança foi responsável por escolher um animal e se queria uma imagem retirada da internet ou se queria ela mesma desenhar. Com os animais prontos as crianças quiseram caracterizar melhor os meios através de árvores, nuvens, algas, sol, pedras e relva. Uns quiseram fazer as nuvens com algodão, outros o sol com bolinhas de papel amarelo e cor-de-laranja, outros quiseram fazer o tronco da árvore com pedaços de cartão pintado de castanho e o caruto da árvore com pedaços de papel verde.

Com todos os elementos prontos era altura de construir o cartaz, primeiro começaram por colar o que pertencia ao meio terrestre, depois ao meio aquático e por fim ao meio aéreo. É de salientar que ao longo da PES este cartaz foi complementado com novos animais que as crianças desenhavam ou pintavam por iniciativa própria.

Para promover a leitura de histórias realizou-se uma atividade que interagia um fantoche com as crianças, sendo que o projeto inicial (os animais) das crianças estava implícito na atividade. Assim mobilizou-se um fantoche (coelho), que afirmava saber tudo sobre a história do Coelho da Páscoa. Com este momento procurou-se desenvolver o gosto pela audição de histórias, bem como incitar o desenvolvimento da literacia e da linguagem (Hohmann & Weikart, 2011), seguidamente o coelho explicou o porquê de os ovos da Páscoa serem muito coloridos. Depois de contar a história o fantoche manteve um diálogo com as crianças, no qual a criança (J) referiu que o grupo poderia fazer um “safari na quinta”, pois as crianças no dia anterior tinham falado sobre os animais da quinta.

É importante referir que esta atividade foi observada, e para isso, foi construído um guião de observação, que possibilitou prever possíveis obstáculos e prever estratégias para os ultrapassar. Assim o preenchimento do guião ajudou a descobrir como se iria “organizar a ação e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem?, com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (Roldão, 2009). Além do guião de observação a planificação das atividades permitiu uma reflexão consciente acerca do modo como se iria fazer, para ajudar as crianças a progredirem na sua aprendizagem, tendo em

consideração as suas capacidades, as suas necessidades e os seus interesses (Arends, 2008).

Durante o diálogo inicial algo “misterioso” aconteceu na porta da sala de atividades, pois tocaram com muita força na mesma e encontrava-se lá um caixa mistério (Apêndice D). Assim, colocou-se a caixa dentro da sala e o fantoche perguntou se alguma criança sabia o que era aquela caixa. Ao explorar a caixa as crianças verificaram a caixa mistério estava vazia, mas o fantoche teve uma ideia e pediu as crianças para dizerem as palavras mágicas. Qual não foi o espanto do grupo ao ver que da caixa, inicialmente vazia, foi aparecendo alimentos, formas de corte e uma receita (Apêndice E). A díade ao utilizar as palavras mágicas das crianças, assumiu o papel essencial de escutar e valorizar as suas ideias, pois considera-se que todos os educadores deviam ser bons ouvinte e atentos as ideias do seu grupo.

Esta atividade de exploração da caixa revelou-se bastante motivadora para o grupo, porque as crianças mostraram-se, logo no início, muito motivadas e curiosas para explorar a caixa e que ela nos fornecia. Por esta razão, aproveitou-se as suas motivações, para explorar a receita que a caixa tinha fornecida. Assim, ao analisar a receita através da numeração dos ingredientes as crianças chegaram à conclusão que tinham todos os ingredientes, bem como os materiais, necessários para a confeção da receita.

É importante referir que a receita se encontrava em forma de pictograma, este foi construído com o objetivo das crianças entendessem qual o ingrediente estava associado a palavra para ser fácil de as crianças entenderem. Nas etapas da receita as imagens estavam organizadas sequencialmente, ou seja, estas apareciam conforme a ordem dos ingredientes, é importante referir que durante a receita trabalhou-se conteúdos matemáticos, como as quantidades e a ordenação (etapas das receitas).

Com tudo pronto era hora de colocar as mãos na massa, mas antes a criança (J) disse que todos tinham que lavar as mãos pois para cozinhar as mãos tinham que estar lavadas. Depois da higiene realiza e com aventais e chapéus, as crianças organizaram-se em volta da mesa para começarem a elaborar a receita

(bolachas de limão), assim primeiro confeccionaram a massa para depois poderem cortar as bolachas em forma do animal escolhido, é de referir que todas as crianças cortaram duas bolachas. Depois de confeccionadas as bolachas as crianças desgostaram as bolachas na hora do lanche da tarde (Apêndice F), enquanto provavam as crianças referiram que as bolachas eram doces ou salgadas, se eram duras ou moles.

A motivação, ao longo das atividades realizadas, foi essencial para o envolvimento das crianças no desenvolver das atividades, sendo que possibilitava uma participação ativa das mesmas. É exemplo do referido, um pequeno projeto, “Todos no sofá” (Apêndice G) que se interligou com o principal projeto da sala “Os Animais”, este partiu do conto, através de teatro de sombras chinesas (Apêndice H) da história “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares. Assim, quando entraram na sala, as crianças encontraram a caixa do teatro de sombras chinesas em cima de uma mesa, ainda com a luz apagada.

Para acender a luz da caixa recorreu-se ao uso de palavras mágicas, já conhecidas das crianças, “Chili- pum- chili- pum- pum”. Durante este momento as crianças procuravam escutar atentamente o que estava a ser contado e quando se parava o momento com algumas questões de previsão, estas procuravam continuar a história relacionando-a com as imagens que viam no teatro de sombras.

Com efeito, através da mobilização da estratégia da narrativa a futura docente observou que os conteúdos explorados (os números, a sequência dos animais- ordem decrescente), se tornaram mais próximos emocionalmente das crianças, motivo pelo qual os conseguiram articular com os seus conhecimentos prévios, tornando a atividade mais significativa para si (Roldão, 2001). Exemplo disto foi o interesse das crianças depois de manusearem as figuras do teatro em recontarem a história ou elas próprias desenvolverem uma nova história com as figuras.

Este interesse das crianças pela “História todos no sofá” proporcionou o reconto desta através do livro, assim a díade voltou a contar, sendo que as crianças já contavam os seguintes passos da história. A leitura desta história

permitiu que o grupo explorasse não só, as áreas do conhecimento do mundo, da formação pessoal e social e área a expressão e comunicação, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como, também, o domínio da matemática.

É necessário referir que as atividades de literatura infantil são importantes para o desenvolvimento na área de formação pessoal e social, pois esta literatura em particular, está associada a momentos de ligação afetiva entre o leitor e recetor na medida em que promove ambientes íntimos próximos e fantásticos que, para além de prazerosos, constituem momentos de aprendizagem linguística, comunicativa e expressiva. Por outro lado, como já referido, a literatura infantil, desperta na criança a motivação para a aprendizagem “ do código escrito, estimula a imaginação e a estruturação do pensamento ao nível, por exemplo, das sequências temporais, das estruturas frásicas da língua, dos atos ilocutórios e até dos fenómenos causa-efeito, promove a formação intelectual, moral, afetiva, emocional e estética da criança, ou seja, é um instrumento que possibilita um constante enriquecimento pessoal, que liberta, forma e educa crianças mais cultos, criativos, solidários, reflexivos e críticos” (Gomes, 2007).

Efetivamente, e tal como a metodologia de projeto implica, a criança foi o centro do seu desenvolvimento, tendo a díade sido apenas um mediador que auxiliou o grupo em todo o processo do projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Assim, a díade através de um diálogo com o grupo sobre a história “Todos no sofá” questionou se o grupo tinha outras ideias de atividades através da história. Depois de ouvir todas as crianças, surgiu a ideia por parte a criança J de “construir máscaras”; quando questionado sobre a utilidade destas, revelou o interesse na realização de uma dramatização (Apêndice I) através da história, no qual os atores seriam as crianças.

Durante o diálogo com as crianças, numa primeira fase, surgiu um problema sobre as personagens, pois na história só existem 10 amigos e o grupo era composto por 16 crianças, no entanto uma criança teve ideia de acrescentar mais animais à história e assim todos podiam participar. Para a escolha destes

animais as crianças disseram qual o animal que queriam ser e as outras crianças disseram o seu animal favorito, durante esta escolha a díade não interferiu nas opções escolhas das crianças, é importante também referir que as crianças organizaram a sequência dos animais. Decorreu assim a primeira fase da planificação.

É importante referir que, desta forma, as crianças puderam enaltecer-se como “construtores do seu próprio conhecimento e desenvolvimento, através da exploração pelos sentidos, onde a teoria e a prática se encontraram” (Katz et al., 1998).

Numa segunda fase, da atividade também requeria envolvimento e participação ativa por parte das crianças: como seriam os adereços da dramatização. Seguiu-se um registo das ideias das crianças e um processo de consenso para projetar os adereços e o cenário. Todas as ideias foram ponderadas, reformuladas e, por fim integradas na planificação. Decidiram que queriam criar as máscaras através de imagens para colorir. Assim para a execução cada criança escolheu no computador com a ajuda da díade a imagem do animal que queria. A forma como cada criança coloria a máscara era do seu gosto, pois através destas conseguiam se expressar, assim a expressão “também uma atitude de comunicação” (Reis, 2005, p.7).

A construção do cenário, foi um momento para desenvolver novamente a imaginação e a capacidade de resolução de problemas. O cenário era simples, uma vez que só necessitava de um sofá para albergar as personagens, assim foi realizada uma pergunta ao grupo: “Como podemos fazer um sofá para todos os animais?”. Diversas crianças deram sugestões como: Podemos usar várias cadeiras juntas para fazer o sofá” (J) ou “Podemos usar os sofás da biblioteca” (D), assim foi decidido o cenário.

Numa penúltima fase do desenvolvimento do projeto, durante o diálogo da preparação da dramatização, as crianças decidiram convidar a outra sala para assistir à peça de teatro. Foi então que uma criança sugeriu fosse a díade a convidar a outra sala. Após toda a preparação da peça de teatro (máscaras, ensaios), seguiu-se última fase do projeto, que consistia na apresentação da

mesma, tendo ocorrido na sala de atividades, envolvendo o outro grupo turma da EPE, concretizando-se assim a divulgação do projeto.

Na etapa final, as crianças reuniram-se no tapete e fizeram comentários positivos acerca do seu trabalho “podemos voltar a fazer” (J).

A realização de jogos dramáticos foi essencial para o à-vontade em grande grupo, exemplo foi a partilha da peça de teatro permitindo que as crianças se sentissem valorizadas e evidenciassem os seus interesses e dificuldades durante o processo de realização da mesma (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), uma vez que a comunicação e divulgação permitem aprendizagens significativas e contextualizadas (Hohmann & Weikart, 2011).

A valorização da ciência foi, então, um dos aspetos que pautou a PES em EPE, pelo conhecimento da importância destes conteúdos de aprendizagem para a “formação de cidadãos conscientes, capazes de participarem ativamente, de forma crítica e reflexiva, no debate e tomada de decisões, numa sociedade cuja exigência de saberes, de natureza científica, é cada vez mais elevada” (Martins, 2003). Aliás, o conhecimento científico, enquanto elemento cultural e social, deverá fazer parte do conjunto de aprendizagens e experiências logo nos primeiros anos de vida, porque, por um lado, permite a compreensão do mundo que nos rodeia e, estimula a curiosidade natural das crianças e por outro lado, poderá contribuir para o desenvolvimento da própria ciência, na medida em que se alargam os interesses das crianças.

Neste contexto, a atividade experimental sobre o pega monstro assume-se relevante analisar pois traduziu-se numa atividade significativa para as crianças, uma vez que esta foi proporcionada por uma “cientista”. As crianças começaram por visualizar um vídeo da empresa “Science4you”, no qual ensinava todas as etapas para a realização de um pega monstro. Assim, depois de saberem todos os passos e as quantidades, em grande grupo, as crianças construíram o seu pega monstro. Para escolher a cor do mesmo recorreu-se a uma votação entre as duas cores (vermelho e amarelo) mais votadas, esta votação aconteceu através de levantar o dedo, ou seja, foram apresentadas três cores e as crianças escolheram as que mais gostaram. As crianças depois

puderam manusear a sua pega monstro durante as semanas seguintes (Anexo O).

É importante referir que esta atividade do pega monstro surgiu depois de se realizar outra experiência com gelatina, pois estes têm uma textura muito semelhante. As crianças durante algumas semanas poderão manusear os pega monstro.

O interesse do grupo pelas Artes Visuais foi bem perceptível no decorrer da prática, deste modo, como forma de englobar todos os conhecimentos sobre os animais, através de uma ideia da criança (D), que se construiu uma quinta dentro da sala de atividades. Durante o diálogo sobre como poderíamos construir uma quinta na sala o grupo chegou a conclusão que a sala de atividades não tinha espaço disponível. Assim, a díade propôs ao grupo a realização de uma maquete (Apêndice J), tendo explicado o que era uma maquete, como todos concordaram era hora de planejar como se ia construir, o que iria ter e quais os materiais se iria utilizar.

Para isso foi necessário registar todas as ideias das crianças, primeiro definiram quais os animais que cada um queria, depois como seria a área onde iria estar cada um, os materiais que iriam utilizar para construir o celeiro, as árvores, os animais, o lago, a pocilga e o pasto, mas acima de tudo decidiram onde iria ficar a maquete da quinta para que todos pudessem brincar.

Depois de tudo organizado era hora de construir os animais, estes foram elaborados com massa branca, sendo posteriormente pintados pelas crianças. Para as árvores, para a pocilga, para o pasto e para o celeiro o grupo decidiu utilizar material de desperdício (rolos de papel higiénico, caixas de ovos e pacotes de leite). Segundo Lopes da Silva et al (2016), a utilização dos materiais reutilizáveis, estimulam a criatividade e a imaginação, proporcionando inúmeras aprendizagens e permitem a interação com a comunidade.

Com tudo preparado o grupo chegou a conclusão que teriam de construir uma cerca para a quinta, para isso foi utilizado paus de gelado e papel canelado castanho. De seguida, o grupo começou a montar a quinta e cada um colocou o seu animal na área correspondente. Por questões de segurança os elementos

da equipa pedagógica manusearam a cola quente na colagem dos materiais na maquete. Todavia, as crianças assistiram a tudo, e decidiram como queriam que fosse montada a quinta.

Importa mencionar que ao longo de todo o momento as crianças procuraram envolverem-se ativamente, propondo ideias, partilhando opiniões e refletindo acerca do realizado. Com efeito, ao possibilitar a livre expressão observou-se que as crianças “desenvolveram competências comunicativas, de análise e reflexão, capacidade de tomada de decisões e conseqüentemente confiança em si próprios e nos outros, fomentando sentimentos de respeito e auto valorização” (Vieira, 2009), isto ficou visível quando o grupo pediu para mostrar a sua maquete à outra sala da EPE, no que se refere a divulgação à família esta aconteceu no final do dia quando estas vinham buscar as crianças.

No que concerne ao domínio da educação física concretizou um “safari na quinta” ideia da criança (J), no início do projeto. Assim como o grupo não se podia descolar a uma quinta pedagógica pensou-se em realizar esta atividade na escola, através de animais em papel de cenário, desenhados e pintados (Apêndice K).As crianças para realizar o “safari na escola” necessitavam ter binóculos, estes feitos com rolos de papel higiénico.

Deste modo, iniciou-se a atividade com a descoberta de um saco mágico no exterior da sala, após as crianças dizerem as palavras mágicas, qual no foi o espanto das crianças que viram a aparecer os binóculos.

Com os binóculos distribuídos as crianças começaram o safari, assim em grupo as crianças sempre que se encontravam perto de um animal tinham que produzir o som do mesmo e deslocar-se como o mesmo.

O momento de divulgação do projeto aos familiares ocorreu durante o mesmo, pois sempre que as crianças realizavam um novo trabalho, no fim de cada dia, estas gostavam de mostrar aos pais ou familiares. Assim não houve um momento formal de divulgação do projeto. Durante todo o projeto as crianças demonstraram-se motivadas, entusiasmadas e ativas, revelando-se

um projeto significativo para as mesmas, uma vez que puderam partilhar o seu trabalho e interesses com os seus familiares.

É de mencionar que durante a realização do projeto foram concretizados diversos momentos de avaliação, com o intuito de refletir e compreender acerca das atividades realizadas. No final do projeto, foi realizada uma avaliação final, de todo o processo, considerando e refletindo todos os momentos do mesmo.

Considera-se que o projeto “os animais” permitiu o desenvolvimento de diversas competências, como a importância dos animais e do bem-estar dos mesmos, cruciais para o desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013), procurando responder aos interesses e necessidades das crianças, possibilitando-lhes serem o centro das suas aprendizagens. Durante as diversas atividades do projeto a docente estagiária procurou a construção articulada do saber (Silva, et al, 2016), bem como valorizar os conhecimentos prévios das crianças, partindo desses para a realização de todos os momentos.

Efetivamente, procurou-se realizar momentos dinâmicos e lúdicos que proporcionassem aprendizagens significativa e promoção do desenvolvimento holístico e equilibrado de todas as crianças. Considerou-se, no entanto, que teria sido importante a envolvimento dos familiares nas atividades realizadas, uma vez que a família é o principal meio de socialização da criança e o principal responsável pela sua educação, motivo pelo qual seria pertinente que o que se desenvolvesse com as crianças na instituição fosse partilhado com os seus familiares (Diogo, 1998).

Durante as PES em EPE observou-se que as crianças evidenciavam a necessidade de serem mais escutadas, durante os momentos da rotina diária (principalmente quando se encontravam na área do acolhimento), onde as crianças interpelavam-se nos momentos de comunicação.

Tal como Lino (2013) refere, desde muito cedo as crianças revelam a necessidade de serem escutadas, bem como possuem a capacidade de escutar. Assim, mobilizou-se estratégias, metodologias e materiais lúdicos,

apelativos e motivadores que respondessem às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças (Silva, et al 2016). Considerou-se, ainda que, durante as práticas o principal objetivo era as especificidades individuais e coletivas de cada criança (Formosinho, 2009), procurando fomentar diversas competências referidas no primeiro capítulo, essenciais para o processo de ensino e aprendizagem do grupo de crianças.

É importante referir que os três meses, passados com as crianças contribuíram significativamente para o crescimento pessoal e profissional da docente estagiária. As crianças ensinaram que é importante saber ouvi-las com mais atenção, a saber esperar, a aceitar que nem sempre as atividades que o educador acha interessante são do agrado de todas as crianças, a refletir sobre as decisões tomadas, a trabalhar em colaboração e a respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES efetuada no 1º CEB caracterizou-se por ser um conjunto de aprendizagens resultante das situações e experiências vividas durante as semanas de estágio, uma vez que a futura docente nunca tinha desenvolvido práticas no 1º CEB. Assim, a prática pedagógica designa-se por ser um momento de desenvolvimento da forma como é usado o saber (Alarcão, 1996).

Desta forma, o professor não deve apenas usar o seu saber ao ensinar, deve também planificar as suas aulas e proporcionar às crianças momentos de aprendizagem que interliguem e mobilizem os seus conhecimentos das diferentes áreas, além de desenvolver competências que sejam benéficas para o seu crescimento, como evidenciado no capítulo I.

É importante referir que o professor não deve caracterizar o ensino como um ato de transmissão de conhecimentos. Uma vez que o professor “não é um

técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (Sacristan, 1995, p. 76), assim o professor deve desenvolver o currículo, ou seja, os conteúdos de forma significativa para as crianças.

Assim, no decorrer da PES considerou-se fundamental adequar as opções pedagógicas, ao invés de impor temáticas, que poderiam não fazer sentido para as crianças, assim, identificou-se os interesses e as motivações destas, tendo sempre em consideração as suas necessidades.

Como já referido no capítulo II, o grupo demonstrava mais motivação a aprendizagem quando em situação de jogo. Sendo o jogo uma das estratégias mais eficientes com o grupo, os desafios, nomeadamente as adivinhas e as pistas para a procura de algo, refletem num fator motivacional, deixando as crianças mais predispostas para a realização de atividades propostas.

Assim sendo, aquando da planificação de atividade e respetiva implementação no 3º ano do 1º CEB, atentou-se, aos conteúdos curriculares adequados ao ano de escolaridade e às motivações e necessidades específicas das crianças, bem como as orientações da professora cooperante e da supervisora institucional.

A articulação curricular facilita a forma como as crianças adquirem e desenvolvem os novos saberes, pois permite que o conhecimento não seja estanque. Por esse motivo a futura docente procurou promovê-la na sua ação. Uma das suas práticas que foi possível articular tem como tema “o milhar” que articulava as áreas curriculares de matemática e de expressão e educação físico-motora.

Tendo em conta a importância da manipulação de objetos concretos para a compreensão dos conceitos matemáticos (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2015) utilizou o recurso MAB (Material Multibásico) para abordagem a Unidade de Milhar.

Como as crianças já sabiam o que era a unidade de milhar, mas não tinham nada concreto foi mais fácil compreender o conceito de forma pessoal e

concreta. Notou-se, igualmente a necessidade de as crianças concretizarem aprendizagens através da resolução individual de alguns exercícios, para isso foi utilizada a ficha do manual de matemática sobre esta temática.

Para consolidar esta temática foi realizada uma atividade de expressão e educação físico-motora que consistia numa “caça ao tesouro”. O grande objetivo deste jogo era as crianças, que estavam organizadas em grupos, descobrirem através de pistas, que se encontravam no espaço exterior da sala, os algarismos para no fim formarem o número que aparecia na última pista. Sempre que encontravam um número as crianças tinham que decifrar a pista seguinte que aparecia no envelope.

É importante referir que as crianças ficaram muito motivadas para a atividade, mas um pequeno pormenor com as cores das pistas prejudicou a organização da atividade, pois nos envelopes com as pistas estas encontravam-se todas com a mesma cor o levou a que as crianças a recolherem as pítas dos outros grupos, porque o número que estava no envelope era o mesmo. Sendo que no fim orientados pela futura docente conseguiram cumprir com o objetivo do jogo. Com esta atividade, compreendeu-se que as crianças através do jogo lúdico, as crianças do 1º CEB apreendem e compreendem melhor os conceitos, assim como as crianças na EPE.

O levantamento dos conhecimentos prévios (DL nº 241/2001, de 30 de agosto) surge de forma essencial para a concretização das aprendizagens, uma vez que proporciona a interligação entre o conhecimento já adquirido e o conhecimento novo (Antunes, 2001). Assim, algumas atividades desenvolvidas requeriam, a mobilização dos conhecimentos prévios das crianças como estratégia simplificadora de acesso ao novo conhecimento, mas também como motivação e participação nas atividades, como por exemplo na atividade “Vamos Multiplicar” (Apêndice O). Esta atividade tinha como principal objetivo introduzir a temática “Os múltiplos” que seria abordada no dia seguinte. Para a atividade foi utilizada como estratégia o “Jogo do Bingo” (Apêndice Q), este tinha como principal objetivo perceber se as crianças já sabiam as tabuadas, uma vez que a professora cooperante realizava várias atividades orais sobre as

tabuadas. Assim os cartões de jogo encontravam-se as multiplicações e nas fichas de jogo os produtos das mesmas.

É importante referir que as crianças jogaram a pares o que possibilitou a interajuda entre elas. Os pares foram escolhidos através da estratégia da roleta, que consistia numa ferramenta tecnológica. Esta estratégia tecnológica foi muito importante para a gestão do grupo pois desde o início as crianças motivaram-se, sendo as próprias crianças a pedirem para utilizar a roleta nas outras atividades, pois gostavam de saber quem era o escolhido para responder ou para realizar alguma tarefa. Nesta atividade articulou-se a Matemática, com a Educação para a cidadania e as TIC.

As TIC foram fundamentais ao longo da PES pois proporcionaram às crianças aprendizagens motivadoras e estimulantes, já que se acredita que podem ser “um processo eficaz de aprendizagem, que contribui para uma maior eficiência e para desempenhos superiores de satisfação” (Flores, Escola & Peres, 2009).

Através desta motivação as aprendizagens tornavam-se mais facilitadas como refere Sá & Silva, “quando estamos motivados face a uma determinada atividade, a nossa persistência aumenta, bem como o tempo, determinação e a energia que dedicamos a essa atividade, mesmo quando encontramos dificuldades ou obstáculos” (Sá & Silva, 1997, p.26). Esta estratégia era utilizada com alguma regras, como exemplo, quem não se comportasse bem durante as atividades era retirado da roleta.

O grupo, ao longo da prática, revelou interesse pela área de português, principalmente pelo domínio da gramática, ainda mais se este se interligasse com as TIC. Viegas defende a importância do ensino da gramática:

“O ensino da gramática pode dar origem a uma aprendizagem fascinante, se desenvolvermos atividades que possam funcionar como bons desafios para os alunos, explorando o paralelo entre cumprimento das regras de um jogo e regras da gramática, procurando partir de questões pertinentes sobre a língua que impliquem os alunos em atividades de descoberta guiada, no modo oral e no modo escrito.” (Viegas, 2013, p.449)

Seguindo este interesse das crianças desenvolveu-se uma atividade sobre sinónimos e antónimos, esta começou com uma procura de cartões debaixo da cadeira de cada criança. Ao descobrirem as palavras as crianças não entenderam para que eram, assim a docente estagiária introduziu um PowerPoint (Apêndice Q) sobre os sinónimos e os antónimos no qual era feita uma pequena explicação sobre cada um.

Com a análise concluída foi distribuída uma folha com palavras cruzadas (Apêndice R) sobre este tema, sendo que estas eram também realizadas no quadro interativo e as crianças completavam na sua folha. No fim foi pedido que cada criança voltasse a pegar a palavra que encontrou no início, para que realizassem um jogo que consistia que descobrissem o seu antónimo ou sinónimo através de mimica.

Aguillar (2001, p.24) defende que “no jogo dramático a criança envolve-se totalmente, e empresta o seu corpo e a sua voz às personagens, deslocando-as de um espaço real para um espaço simbólico”, assim de forma lúdica o grupo consolidou aprendizagens feitas até ao momento, de forma lúdica, prazerosa e estimulante, demonstrando bastante interesse na realização do jogo.

O estudo meio “tem potencialidades para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1º ciclo, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (Roldão, 1995, p.31).

Assim sendo, em díade, articulou as restantes áreas curriculares com o Estudo Meio, dando origem ao tema “A alimentação” trabalhado durante um dia da prática pedagógica. Este tema surge na necessidade de abordar o sistema digestivo que está integrado na planificação anual da professora cooperante.

As docentes estagiárias procuraram motivar as crianças e estimulá-las para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens através da escolha de uma estratégia que consideraram motivadora- a confeção de um bolo, a escolha desta estratégia deveu-se com o facto do tema a trabalhar em estudo meio ser o sistema digestivo. Assim, o facto de confeccionar um bolo (Anexo V),

possibilitou a interligação entre todas as áreas curriculares, sem que as crianças ao início entendessem que todas as áreas estavam interligadas.

Antes de saberem que iam confeccionar um bolo, as crianças começaram por procurar alguns ingredientes do bolo seguindo algumas pistas que tinham adivinhas, após a descoberta dos ingredientes surgiu uma dúvida na turma:

“Porque temos estes ingredientes?”, assim, era necessário procurar uma última pista. Esta motivação dispôs os alunos para a aprendizagem (Arends, 1995), em que experienciando e observando os alimentos descobriram o que seria abordado na área curricular de português, ou seja, a exploração do tipo de texto. A receita foi lida para o grupo e foram realizadas algumas questões de interpretação, nomeadamente o tipo de texto, os elementos que o compõem e a sua organização. Para que conseguissem realizar corretamente a confeção do bolo era importante que todas as crianças entendessem todas as indicações presentes no texto.

Fazendo a articulação curricular com a área de matemática, foi analisada a receita mais precisamente as quantidades necessárias de cada ingrediente e procedeu-se à medida das quantidades recorrendo a diversos meios de medição, nomeadamente compreender quantas colheres de sopa de açúcar seriam necessárias para preencher o copo de medida. Com a cozedura do bolo, as crianças lembraram as horas, particularmente o tempo estimado para terminar.

Assim, durante a cozedura do bolo, foi proposta a realização de uma ficha de consolidação de matemática (Apêndice S), que abordava a multiplicação e a resolução de problemas. A correção da ficha foi realizada em grande grupo, selecionando-se as crianças, através da roleta, para corrigir os exercícios.

Depois deste processo que serviu motivação e objeto de aprendizagem para o estudo do Sistema Digestivo, integrado na área curricular de Estudo Meio, uma vez que as crianças depois de comerem o bolo, questionou-se o grupo sobre o que teria acontecido ao mesmo depois de o comerem. Assim, lembrou-se o que se tinha explorado no dia anterior. Compreendido o percurso do bolo, foi apresentado um vídeo explicativo da Escola Virtual, onde

foi visível o processo e onde estavam referidos os órgãos e fases que compõem a digestão

Com a visualização do vídeo, apresentou-se um esquema do corpo humano, onde era necessário colocar o nome dos órgãos. Apesar de ser uma atividade complicada inicialmente, todas as crianças conseguiram identificar os órgãos, como também os processos que ocorre em cada fase da digestão.

Assim, para continuar o estudo do sistema digestivo, decidiu-se realizar um “Jogo da Glória” que consistia na resposta oralmente de algumas perguntas que estavam escritas em cartões sobre o sistema digestivo. Para a realização deste jogo a turma estava organizada em quatro grupos, que foram formados através da estratégia da roleta, já mencionada anteriormente.

Para responderem às questões as crianças retiravam um cartão, sendo que este era fornecido pela díade. Durante a realização deste, os grupos tinham que respeitar algumas regras, entre elas, a perda de pontos se respondessem fora da sua vez. No uma ficha de registo sobre o sistema digestivo (Anexo X).

A estratégia pedagógica- trabalho de grupo- mobilizada em diferentes aulas e com diferentes intenções, foi mais uma vez, utilizada devido ao facto das suas potencialidades face ao desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo, daí o seu uso e a sua importância para o desenvolvimento das crianças (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Durante a observação participada e ocasional do grupo, identificou-se que uma das necessidades mais preocupantes recaía na interação entre pares, pois a maioria das crianças só se centravam em si mesmo, o que provocava situações de discriminação e rejeição do outro, falta de ajuda, de partilha e solidariedade.

Isto remete-nos para os estádios que defende Piaget, uma vez que a turma se encontra no estágio das operações formais, este defende que o egocentrismo é manifestado pelas crianças em situações pontuais, porque estas já são capazes de reconhecerem os diferentes pontos de vista dos outros (Shaffer, 2005, p.237). Porém, a turma revela imensas dificuldades em descentrar-se, em ter em consideração o que o outro pensa, faz e precisa, considerando que a sua opinião é a certa, que o que faz é melhor do que os

outros fazem e o que é seu é para ser utilizado só por si, incluindo o conhecimento e os materiais. Logo, o “eu” para eles é central, revelando que o conceito de egocentrismo está ainda tão exacerbado nas crianças, que talvez estas neste conceito cognitivo estejam no nível de desenvolvimento do estágio pré-operatório.

Esta dificuldade do grupo observada desde o início da PES esteve na origem da temática do projeto de intervenção que se intitulava “Interação entre pares” que tinha como finalidade criar estratégias que promovessem o desenvolvimento de boas práticas entre os pares, assim segundo Estrela (1994), a construção de um projeto de intervenção parte da caracterização do contexto e das ações.

O projeto tinha como objetivos pedagógico- didáticos, a promoção da cooperação entre pares, mais especificamente a promoção do respeito pelo outro e a convivência social, que devem ser aspetos de aprendizagem ao longo da vida. Em relação aos objetivos profissionais, pretendeu-se conhecer os fatores influenciadores da interação entre as crianças e identificar as características de interação entre elas.

Devido à natureza da temática do projeto de intervenção a docente estagiária verificou que esta não podia ser trabalhada com as crianças de forma direta, assim não existiram dias específicos para abordar o tema, já que o que se pretendia era alterar alguns comportamentos e atitudes das crianças que, como se sabe, não é possível serem alterados em dias pré-determinados. Pelo contrário, este foi um projeto que necessitou de ser desenvolvido diariamente, em algumas atividades planificadas, pois “tal como a liberdade os valores não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis” (Figueiredo, 1999).

Assim, seguindo este pensamento a futura docente, em diálogo com a professora cooperante e o par pedagógico, decidiu trabalhar o projeto através da aprendizagem cooperativa, sendo esta utilizada em quase todas as práticas

da mesma, pois esta é uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem que adquire atualmente um papel importante no domínio da Psicologia Social e Educacional. No entanto, a escolha desta metodologia de ensino-aprendizagem tem sido realizada de uma forma muito ténue em Portugal, sendo que implica a mudança de atitudes e do clima em sala de aula, bem como a adaptação das crianças a novos métodos de trabalho a pares (Bessa& Fontaine, 2002, p.11).

Antes de mais é importante salientar, que existem três estratégias aprendizagem cooperativa: a colaboração entre pares, que promove o trabalho conjunto de um par com as mesmas competências na realização de atividades diversificadas; a aprendizagem cooperativa propriamente dita, que proporciona o desenvolvimento de atividades conjuntas a partir da divisão da turma em grupos de quatro ou cinco elementos, dentro dos quais haja uma heterogeneidade de competências e a explicação entre pares, que consiste na explicação e no auxílio de aplicação de conceitos, conteúdos por parte de uma criança com maior nível de competências a outra criança com um nível de competências inferiores (Bessa & Fontaine, 2002, p.44).

Depois de definida a temática do projeto de intervenção e de algumas atividades já realizadas decidiu-se realizar, em articulação com a outra díade que se encontrava no 1º CEB, um questionário, de modo a que fosse possível recolher dados precisos acerca do problema identificado (Gonçalves, 2006).

Com efeito, torna-se necessário definir o conceito de questionário, este define-se como uma técnica de conservação, além de ser um instrumento universal de recolha de dados que reúne um conjunto de perguntas sobre um assunto problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permitem obter informações básicas e/ou avaliar as atitudes das crianças de forma explícita (Estrela, 1994).

Ao analisar os questionários verificou-se que as crianças da turma responderam ao questionário de forma diferente das atitudes que evidenciavam, para esta análise a díade utilizou diversas formas de observação, sendo elas a observação participante, a observação sistemática e a armada. A observação participante caracterizou-se pela participação na vida do grupo,

possibilitando não só levantar hipóteses explicativas sobre os comportamentos observados, mas também, comprová-las.

A observação sistemática que decorreu da observação participada e que foi guiada pelos objetivos definidos para o projeto de intervenção.

A observação armada consistiu no registo dos diálogos e situações experienciadas durante a ação educativa.

É importante referir que uma das funções da educação é desenvolver competências éticas nas crianças, tornando-se claro o papel do professor neste processo. Ao longo da prática procurou-se exercer eticamente uma função, de modo a que fossem transmitidos valores, quer diretamente, quer indiretamente, criando-se intencionalmente experiências que permitissem as crianças a adoção de novas atitudes e comportamentos (Estrela, 2010).

Assim depois da reflexão sobre os questionários verificou-se que as atividades seguintes relacionadas com o projeto de intervenção teriam de ser mais focadas no trabalho colaborativo. No decorrer da sua prática pedagógica a futura docente recorreu continuamente ao trabalho colaborativo, um exemplo desta prática foi a atividade intitulada “Experiências” integrada na área curricular de Estudo Meio, nesta todas as experiências foram realizadas a pares.

Para a realização desta atividade começou-se por motivar as crianças através de uma caixa mistério que continha diferentes objetos que seriam utilizados nas experiências.

Uma destas experiências consistia na elaboração de um carrinho movido com a força de um elástico, as crianças tinham que recortar num lado um pacote de leite, e posteriormente colocar dois palitos com duas rolhas cada um para formarem os eixos de um carro. Depois para o carro se movimentar tinham que colocar um elástico preso aos eixos e seguro no pacote com uma mola, assim sempre que a mola era retirada através da força do elástico o carro movia-se.

É importante referir que apenas foi construído um carro por cada par o que originou o diálogo sobre quem ficaria com o carro em questão. A atividade foi

importante para as crianças partilharem os seus materiais pois tinham que definir quem usufruía do carro em cada semana.

Seguindo a temática do projeto e a importância das famílias para o desenvolvimento das crianças, a díade em conjunto com a professora cooperante organizou uma atividade que se chamava o “Baú dos valores”, pois considera-se que as famílias são importantes para a promoção do respeito e da entreatajuda entre as crianças.

Este “Baú dos Valores” continha mensagens escritas pelos pais sobre a importância de alguns valores como, o respeito, a solidariedade, o diálogo, o carinho, a amizade, entre outros, assim durante o mês de dezembro cada criança retiraria uma carta e lia à turma, sendo analisada a mesma no final. Esta atividade foi bem aceite pelas crianças, pois era algo novo na sala e também todos queriam saber o que estava escrito em cada carta.

Outra atividade realizada, foi o jogo da mensagem que decorreu no espaço exterior da sala e durante o intervalo das crianças. O jogo consistiu na transmissão de uma mensagem, composta por quatro partes, sempre que uma parte da mensagem era transmitida a cinco crianças, era introduzida uma nova parte da mensagem, que seria novamente transmitida a cinco crianças e assim sucessivamente. Passa-se a demonstrar: a primeira criança, após a leitura da mensagem “Estou muito contente”, teria que passar a mensagem a uma criança, essa criança teria que transmitir a mensagem a outra, até que cinco crianças, diferentes, tivessem recebido essa mensagem. A quinta criança a receber a mensagem recebia uma nova parte para juntar à mensagem recebida anteriormente, a segunda frase dizia “O Natal está a chegar”, tendo a criança de unir esta frase à anterior, formando a seguinte frase: “Estou muito contente, o Natal está a chegar” e transmiti-la a outra criança, repetindo o processo até que todas as crianças tivessem recebido a mensagem. A frase final era “Estou muito contente, o Natal está a chegar. E já tenho a minha árvore. É uma festa de amor e alegria”.

Esta atividade tinha como principal objetivo a promoção da interação entre as crianças, sendo um pouco difícil de ser conseguido, pois teve que ter a

intervenção das futuras docentes, uma vez que as crianças só queriam passar a mensagem aos seus amigos, mas no fim conseguiu-se que todas participassem.

Na atividade “Para ganhar é preciso saber”, organizou-se a turma em quatro grupos sendo estes escolhidos através da estratégia da roleta. O jogo de tabuleiro seguia as mesmas regras que o “jogo da glória”, assim em algumas casas, as crianças teriam que realizar desafios, como por exemplo, elogiar um colega, abraçar o colega que se encontrava ao seu lado, entre outros, ou teriam que responder a perguntas de consolidação dos conteúdos explorados no decorrer das aulas, entre eles, a multiplicação, família de palavras, rimas, tipos de frase, trava-línguas, entre outros. Ao responderem corretamente às perguntas o grupo recebia um carimbo sendo contabilizados no fim para saber se a equipa que chegou primeiro ao fim era ou não a justa vencedora, pois como em outros jogos se a equipa respondesse fora da sua vez, era penalizado com a retirada de um carimbo. O grande objetivo desta atividade era o trabalho em equipa e principalmente o respeito entre todos os membros do grupo.

Como a organização dos grupos e a estratégia utilizada, os cartões, na área curricular de Português foi utilizada a mesma estratégia para realizar um jogo sobre os tipos de frases. Com a utilização dos cartões as crianças começaram a respeitar a vez de respostas dos outros grupos, pois não queriam perder pontos e assim mesmo com alguma dificuldade respeitavam a vez de cada um para responder.

Com o desenvolvimento deste projeto foi possível verificar uma pequena evolução relativamente à aceitação e respeito por diferentes opiniões e consequentemente o respeito pelo outro, o que não se passava no início do projeto, principalmente no que se refere a algumas crianças que eram constantemente ignoradas por alguns elementos da turma. Para além disso, no decorrer do projeto as crianças que eram constantemente alvo dos outros, começaram a desenvolver sentimentos de autoestima e de autoconfiança que no início não eram visíveis, tendo contribuído para isso os constantes reforços de encorajamento que a diáde e a professora cooperante demonstraram ao longo do tempo (Cardoso, 2013).

É importante mencionar o papel das emoções ao longo do desenvolvimento do projeto, pois este abordou uma combinação perfeita de ética, moral e conhecimento, permitindo assim “uma conjunção de ethos, pathos e logos, uma conjunção necessária para (a criança) reconhecer os outros e se reconhecer como pessoa” (Estrela, 2010). Além das competências éticas que se pretenderam desenvolver, também estavam subjacentes as competências emocionais, como a capacidade de escutar o outro, e a competência moral, originalmente liga à ética de respeito e atenção ao outro (Idem).

Assim sendo, é importante que a temática “educação para a cidadania” seja trabalhada desde sempre nas escolas, mesmo não estando explícitas nas metas e nos programas de 1º CEB, pois a educação desempenha “um papel regenerador de algumas práticas da sociedade, porque ela comporta, nas suas finalidades, uma perspectiva (re)criadora- o que pode aumentar a responsabilidade da Escola e, assim, a necessidade de empenho de todos os agentes educativos” (Praia, 1999).

A oportunidade de desenvolver este trabalho colaborativo, favoreceu a partilha de saberes, competências, ideias e sentimentos, juntamente com o facto de o projeto ter sido estruturado e dinamizado, tendo em consideração as características, interesses e necessidades específicas do grupo, foi um desafio motivador e enriquecedor neste percurso.

Assim, o desenvolvimento de atividades e dinâmicas educativas no 1.º CEB possibilitou conhecer e interpretar os processos que as crianças adotam e as estratégias que constroem no desenvolvimento das suas aprendizagens.

A PES em contexto de 1.º CEB tornou evidente que “a relação entre o trabalho, ou ação profissional, e o sentido vivido subjetivamente é fundamental para a compreensão das dinâmicas subjacentes à construção das experiências associadas às questões da identidade” (Ribeiro & Moreira, 2007). Observar, planificar, implementar estratégias e métodos de ensino e refletir, individualmente e em colaboração com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais, possibilitou a recolha de informações constantes sobre o modo como as crianças aprendem, com vista

a puder oferecer os apoios necessários a cada criança, de modo a potenciar o desenvolvimento holístico da cada uma e o crescimento pessoal e profissional da futura docente.

Por isso, considera-se que ser professor exige um constante questionamento sobre os saberes teóricos e práticos, pois a realidade com que interage encontra-se em constante transformação. Assim, a metodologia de investigação-ação assumiu nesta PES um papel fundamental, permitindo a futura docente consciencializar-se sobre a importância de se perguntar, insistentemente: “O que fazer para transformar e atualizar?” (Cunha, 2008).

Este constante pensamento complexo é reflexo da função docente, por vezes, o professor deve saber lidar com as diferentes frustrações que advêm deste pensamento. Ao longo da prática depara-se com ações que provocam que o docente consiga ultrapassar os obstáculos através de estratégias, que permitam ter prática motivada e que consiga ultrapassar todos os obstáculos e contrariedades (Estrela, 2010).

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão, tal como referido na introdução é uma parte integrante deste relatório, funcionará como uma análise integrada de todo o percurso de formação da docente estagiária, que representou um “vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). Nesta linha de pensamento, esta reflexão final acontece através de reflexões crítico-reflexivas, evidenciando as potencialidades e constrangimentos deste processo, assim como as perspetivas sobre educação que a docente estagiária construiu ao longo do percurso.

“A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as atividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social (...), a realizar ao longo do percurso de formação, [esta construção] deverá assentar num sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal como competência fundacional e fundadora de todas as outras competências” (Tavares, 1997, p.66).

As reflexões crítico-reflexivas, relacionaram-se sobre as seguintes temáticas como a importância da reflexão no processo de formação e o impacto desta no crescimento do futuro docente; a formação em díade enquanto fator essencial do trabalho colaborativo; a relevância do mestrado de dupla valência no desenvolvimento do eu profissional. Ao longo do estágio a docente estagiária tentou concretizar práticas sustentadas em conceções teórico-práticas, articuladas e mobilizadas de acordo com as características dos contextos de intervenção e, mais especificamente, às características individuais de cada criança.

Assim sendo, a reflexão na, sobre e para a ação defendida por Schön (1982, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), é realizada quer individualmente, quer colaborativamente, permitiram um equilíbrio entre a prática e a teoria, na medida em que “(...) a teorização da experiência decorre da sua vivência, da reflexão que se faz sobre esta, à luz de conceitos teóricos que passam a ter um outro significado (...)” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). Isto desencadeou, na

futura docente, a capacidade de espírito crítico sustentado, no binómio avaliar-refletir, sendo que este é difícil de dividir uma vez que para avaliar as opções pedagógicas é necessário refletir sobre o impacto que as atividades tiveram no desenvolvimento das crianças.

Considerando a importância de desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa, importa mencionar que o educador/professor, deve aprofundar e melhorar as suas competências, tanto profissionais como pessoais, no sentido de as desenvolver, com vista a uma prática adequada e refletida. É necessário referir que o conhecimento e as crianças se transformam, sendo importante que os educadores/professores continuem a aprender, de forma evolutiva, não se cingindo aos seus conhecimentos e saberes atuais, adaptando a sua prática ao contexto e às mudanças (Marcelo, 2009).

Seguindo este pensamento, de que cada criança possui características muito distintas, referentes à personalidade, aprendizagens, ritmos de trabalho, entre outros, a docente estagiária procurou adequar constantemente as suas ações.

Neste sentido, considerou-se a importância de motivar e incentivar todas as crianças para as suas aprendizagens, levando-as a ultrapassar as suas dificuldades, através de estratégias de motivação que respondessem às necessidades das mesmas (Perrenoud, 2000). É de salientar, que ao longo das suas práticas procurou responder às necessidades evidenciadas pelas crianças aliando aos interesses das mesmas.

Através da seguinte expressão “Não sei se brinco, não sei se estudo... não sei o que é melhor...” (Cecília Meirelles, 1997 citado por Schwartz, p.3, 2004), a futura docente considera importante a realização de atividades de carácter lúdico interligadas com os conteúdos abordados, proporcionando, assim, aprendizagens motivadoras e significativas. Neste sentido é significativo a formação para docentes de duplo perfil, uma vez que possibilita que o educador de infância e o professor do 1º CEB atentem na continuidade do processo educativo, procurando fomentar e apoiar o desenvolvimento das crianças.

Com a observação participante tornou-se possível compreender que as crianças que frequentavam a EPE e o 3º ano do 1º CEB, apesar de evidenciarem características individuais muito próprias e diversas, sentiam a necessidade de práticas baseadas em climas de afetividade, nas quais as ligações emocionais promoviam a confiança em si próprias e nos outros. Com efeito, apesar de em muitos aspetos a PES em EPE e no 1ºCEB se encontrarem, a docente estagiária sentiu a necessidade de adequar o seu perfil aos grupos de crianças, principalmente havendo uma discrepância de idades entre os dois (3 anos e 8 anos) e acima de tudo tendo a prática começado no 1º CEB e posteriormente na EPE.

Assim, observou-se que as crianças da EPE necessitam do contacto concreto com as realidades para as conseguirem compreender, bem como de atividade com pouca duração, uma vez que ainda tinham dificuldades em concentrar-se. No que respeita às crianças do 1º CEB observou-se melhor compreensão dos conceitos abstratos e maior concentração durante mais tempo, isto devesse aos estados de desenvolvimento das crianças. No entanto, por vezes era notório a necessidade de contactarem concretamente com alguns conceitos, pois ainda estariam a desenvolver a capacidade de

compreensão do abstrato. Deste modo, observou-se, por vezes, algumas crianças a realizarem operações com objetos concretos.

É de referir que a formação não se desenvolve unicamente de forma individual, pelo que a aprendizagem e desenvolvimento em colaboração foi uma das estratégias formativas preponderantes para o desenvolvimento de competências profissionais da docente estagiária. Neste âmbito, o trabalho colaborativo, nomeadamente com o par pedagógico traduziu-se em inúmeras vantagens, tal como a vivência de diversos momentos onde se refletiram questões emergentes da prática, encontrando soluções e, no qual se construíram novos conhecimentos. Além do trabalho em díade, o confronto das várias perspetivas dos agentes educativos (díade, educadora cooperante) implicados na ação, proporcionou um trabalho ainda mais enriquecedor e a equipa foi encarada como um “grupo reunido em torno de um projeto comum,

cuja realização passa por diversas formas de acordo e colaboração” (Perrenoud, 2000, p.89).

Assim, numa tentativa de realizar intervenções cada vez mais conscientes e fundamentadas, procurou-se a realização de reflexões em díade, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, permitindo o desenvolvimento de competências, partilha de informação e recursos. Neste sentido, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais revelaram-se um apoio à aprendizagem dos saberes da prática, bem como uma referência para a estruturação da identidade profissional da docente estagiária.

A futura docente considera que a prática pedagógica foi essencial para a construção de um conjunto de competências evidenciadas ao longo do presente relatório de estágio. No entanto, este caminho percorrido, até então, constituiu o primeiro passo de formação e assume-se a necessidade de investir futuramente em autoformação.

Na verdade, “tal como qualquer ser humano, o professor deverá evoluir, e não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no início de carreira” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2007, p.92), pois o eu profissional inicia-se quando o professor/educador inicia a sua carreira e prolonga-se pelo seu percurso profissional ao longo da vida. Neste sentido, “esta perspetiva concebe os professores, simultaneamente, enquanto aprendentes e enquanto professores, equacionando-os nas lutas contra as incertezas que acompanham” (Morais & Medeiros, 2007, p.27).

Assim, um profissional de educação apresenta-se sempre incompleto no que se refere a sua formação. Por isso, mostra-se essencial que o docente continue com uma postura investigativa e reflexiva, procurando atualização e adaptação aos desafios, tendo consciência de que a aprendizagem ao longo da vida é indispensável “(...) para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios” (Decreto-Lei nº 240 de 30 de agosto). É ainda de referir que o papel do professor/educador já evoluiu, e com certeza sofrerá mais alterações ao longo do tempo acompanhando a evolução das crianças e da sociedade em que se inserem.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão (p. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Aguilar, L. F. (2001). Expressão e Educação Dramática. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2015). O que é ser professor hoje. Revista Pátio, 73. Retirado de <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11195/o-que-e-ser-professor-hoje.aspx> em 3 de junho de 2017
- Alonso, L. (2002). Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas (p. 17-24). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Alonso, L., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. C., & Mendes, T.V. (1994). A construção do Currículo na Escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. Em I. Alarcão, Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão (p.89-122). Porto : Porto Editora
- Antunes, M. (2001). Teoria e Prática Pedagógica. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. (7ª ed.) Espanha: Higher Education.
- Barbosa, M. C. (2013). O tempo da vida quotidiana na educação infantil. Infância na Europa: Tempo para ser criança, 25,6-7.

- Baranita, I. (2012). A importância do jogo para o desenvolvimento da criança. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3254>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2013). Programa e Metas Curriculares –Matemática: Ensino Básico. Direção-Geral da Educação, acessado a 20 de junho de 2017, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica_programa_matematica_basico.pdf.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V.F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação, acessado a 20 de junho de 2017, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugueses/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Cardoso, J. (2013). O Professor do Futuro. Lisboa: Guerra e Paz
- 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
- Cunha, A.C. (2008). Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica. Braga: Casa do Professor
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente. (M. A. Flores, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Porto: ASA (4ª ed.) Editores.
- Diogo, J. (1998). Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). Desenvolvimento curricular. Luanda: Plural Editores.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.

- Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação. O papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação em Classes: Uma estratégia de formação de professores. (4ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas. Porto: Areal Editores.
- Figueiredo, I. (1999). Educar para a cidadania. Porto: Asa Editores.
- Flores, P.Q., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In VI Conferência Internacional de TIC na Educação –Challenges (pp. 715-726). Universidade do Minho, Braga.
- Folque, M. A. (2014). O Aprender Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007b). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Mangualde-Portugal: Edições Pedagogo
- Formosinho, J. (2013). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (p. 9-22). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Org.), O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação (p. 49-81). Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (2007). Literatura para a infância e juventude e promoção de leitura. Disponível na Casa da Leitura. Acedido a 10 de novembro de 2017, disponível em <http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf>.

- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem por Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kats, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia Na Educação da Primeira Infância* (D. Batista, Trad., p.37-53). Porto Alegre: Penso Editora.
- Kishimoto, T.M. (2000). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projecto –Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, In J.Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p.95-121). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (p. 110-138). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico -Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.

- Martins, I., Veiga, L., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). Exploração em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores. Ministério da Educação -Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. et al., (2009). Despertar para a ciência –atividades dos 3 aos 6. Ministério da Educação -Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mbuyamba, L. (2006). Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO
- Moyles, J. R. (2002). Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S.B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira Formosinho(Org.), A Escola Vista pelas Crianças (p. 11-27). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação(p. 98-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). Modelos Curriculares para a Educação Pré Escolar. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2006). O Tempo na Pedagogia Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, O

- Espaço e o Tempo na Pedagogia-Em-Participação (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Perrenoud, P. (2000). A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora
- Portugal, G. (1992). Ecologia do desenvolvimento humano em Bronfenbrenner. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In C. N. Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento. Humano em Bronfenbrenner. Aveiro: Cidine
- Praia, M. (1999). Educação para a Cidadania. Teoria e Práticas. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M., Félix, P., Perdigão, R.,... Almeida, S. (2017). Organização escolar: o tempo. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise .Porto Editora. Porto
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor. V.N.Gaia: Fundação Manual Leão.
- Santos, L. et al. (2010). Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora
- Smole, K. (2001). A Matemática na Educação Infantil. Porto Alegre: Edições Artmed.

- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese
In Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (Orgs.),
Interdisciplinaridade – Antologia(p.161-176). Porto: Campo das Letras
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da
Cidadania. Saber (e) Educar, 12,109-117. Disponível em
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Vieira, R. Vieira, C. & Martins, I. (2011) A Educação em Ciências com
Orientação CTS.Maia: Arial Editores.
- Vygotsky, L. (1991). A formação social da mente: o desenvolvimento dos
processos psicológicos superiores (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1994). Planificação e desenvolvimento curricular na escola (2ª
ed.).Porto:ASA Editores.
- Zabalza, M (1999). Qualidade em Educação infantil. São Paulo: Artmed.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2015-2017). Plano Plurianual de Melhoria (TEIP)- Rigor, Compromisso, Inovação e Cidadania.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014-2017). Projeto Educativo- Rigor, Compromisso, Inovação e Cidadania.

Beauscu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação, Lisboa. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

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

Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M.(2013). Programa de Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República —I Série n.º237. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo

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

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

- Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1ª série, nº38.
Lisboa: Ministério da Educação–Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República –1.ª Série n.º 129/2012. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios Orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014- I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de inglês no currículo como obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República –I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 –1.ª série 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, 1.a série —N.º 165, Ministério da Educação, Lisboa. Define o regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128 –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.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Ribeiro, D. (2016). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

NM