



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Ana Teresa Canete Babinha

Orientador(es) | Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da Costa

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Ana Teresa Canete Babinha

Orientador(es) | Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da Costa

Évora 2020



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Clarinda de Jesus Banha Pomar (Universidade de Évora)
- Vogais | Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da Costa (Universidade de Évora)
(Orientador)
Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Círculo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Agradecimentos

A produção deste Relatório não foi, de veras, fácil. Fatores e caminhos que urgem mais desafiantes do que a conclusão desta investigação, longa e proveitosa, que proporcionou aprendizagens aos cooperantes das Escolas e da Universidade, às crianças e, sobretudo, a mim. Nesse momento temos pilares que nos suportam e apelam aos objetivos que devemos atingir, sempre que necessário. Esses pilares foram a família, amigos e a Professora Conceição Leal da Costa.

A minha família auxiliou-me incansavelmente neste processo complexo de investigação. A escrita coincidiu com fases atribuladas da vida, contudo houve pessoas que estiveram presentes para me alertar dos benefícios da conclusão desta produção. Não lhes fico indiferente. O esforço traduz-se numa elevação máxima do ego. Consegui! Acredito que em tudo na vida o trabalho cooperado e com a comunidade fará todo o sentido. Se não é para a vida, então não faz sentido.

Um obrigado muito especial aos meus pais que ao verem a desmotivação a consumir-me, logo me apoiaram, tendo as suas palavras de apoio ressoado. Um obrigado ainda mais especial, ao meu irmão que nunca me deixou desanimar completamente e acreditou que o momento de entrega era possível. Desabafar com ele e ouvir os seus conselhos, aliviava-me. Um obrigado a uma pessoa excelente que caminha a meu lado e que me reconfortou diariamente e me deu apoio incondicional.

Na vida não só a família é importante e nos suporta, mas também os amigos. Com estes temos laços que dificilmente se desligam. Um obrigado do fundo do coração às minhas amigas Marisa Custódio, Magda Guerreiro, Andreia Pereira, Teresa Serra e Sofia Alegria porque sem elas, a minha formação não teria sido a mesma. Mesmo longe, neste momento, nunca perdemos a ligação e continuamos a apoiar o trabalho umas das outras. Foram portos de abrigo e essenciais nesta fase fulcral da formação.

Obrigada à pessoa que mais me marcou a nível pessoal e profissional, ao longo deste percurso, o professor cooperante. Um profissional que esteve sempre presente e que me orientou para o caminho profissional, interferindo positivamente na construção e no desenvolvimento da minha identidade. Um agradecimento, também especial, à educadora cooperante pelas aprendizagens que proporcionou.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Para finalizar, um enorme obrigado à Professora Conceição Leal da Costa que foi um dos suportes de toda a investigação e nunca desistiu de me motivar, nem de acreditar no meu/nosso trabalho que aliou ação e formação. Faz o que for preciso para incentivar os seus alunos à aprendizagem. Respeitando a nossa autonomia, vivendo e avaliando o percurso connosco durante o estágio, assim como no período que dedicamos à componente investigativa, proporciona-nos momentos de supervisão colaborativa que em muito contribuem para o desenvolvimento que todos almejamos no trabalho docente, para escutarmos os outros e também para uma escuta atenta e sensível de nós próprios. Mais uma vez, o meu profundo agradecimento para esta docente que, para além de excelente profissional, é uma excelente pessoa.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Resumo

Este relatório inclui uma investigação realizada durante o estágio e para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB.

Um trabalho biograficamente orientado, equivalente a dissertação, partiu da perceção de múltiplas fragmentações em ambiente escolar e da necessidade da voz de profissionais que investigam agindo. A problemática emergiu, assumindo-se contrariá-las. Contribuímos, numa outra dimensão, para a formação de quem se torna educador(as)-professor(as)¹, em especial, no que perfila configurar uma monodocência. Tornando pública a nossa voz, evidenciamos que não podemos continuar a fragmentar, embora necessitemos reconhecer a complexidade inerente a ensinar e a aprender na escola/JI, assim como a importância da investigação realizada em contexto profissional, relevando a humanização dos processos. Dos múltiplos aspetos vividos e estudados, importou um trabalho curricular integrador, colaborativo e intencionalmente articulado, a escuta das crianças, a escrita reflexiva e a narração, quer para aprendizagem das crianças quer da construção de uma monodocência que não esquece a pessoa em formação nem a epistemologia das ciências e da profissão docente.

Palavras-chave: monodocência; fragmentações escolares; estágio supervisionado; formação de educadores-professores; integração curricular.

¹ Reconhecendo as questões de género assumimos, preferencialmente, a facilidade da expressão escrita e da interpretação do leitor, dada a extensão das expressões.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Basic Education – Pedagogical practices with children during internship and learning – the role of narrative research, training and intervention at school

Abstract

This report, produced in the context of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, results from the Supervised Teaching Practice (PES) in kindergarten and primary school, with the aim of obtaining the degree of master, at the levels of schooling mentioned.

As the name itself indicates, it is an account of my journey, highlighting the experiences and consequent learning that contributed to the professional under construction. The research-training focused not only on my training, but also on the subject of the relationship between curricular integration and quality learning. The work developed aimed to learn about teaching processes and quality learning. The work developed intended to know teaching and learning processes in school context that contribute to the success of children. Working on projects is a methodology that makes it possible to counter fragmentations without compromising monodocence.

Keywords: narrative research; training; internship; intervention at school; pedagogical practices; children.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Índice

INTRODUÇÃO	12
I – MOTIVAÇÕES INICIAIS E PERTINÊNCIA DA TEMÁTICA	12
II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	15
III – ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO	16
IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS E PRINCIPAIS CONCLUSÕES	17
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
CAPÍTULO 1 – O QUE É SER EDUCADOR-PROFESSOR?	21
1.1. <i>Formação deste profissional</i>	21
1.2. <i>Caminhos para a construção da monodocência</i>	28
CAPÍTULO 2 – A INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO	33
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA E PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	39
CAPÍTULO 3 – O QUE SABEMOS DOS CONTEXTOS?	40
3.1. <i>Enquadramento do contexto no qual se desenvolveu a ação pedagógica em Educação Pré-Escolar</i>	40
3.1.1. Caracterização reflexiva da instituição	40
3.1.2. Caracterização reflexiva do grupo	43
3.1.3. Caracterização reflexiva do ambiente educativo	47
3.1.3.1. Espaço e materiais	47
3.1.3.2. Organização do tempo	53
3.1.3.3. Equipa educativa	55
3.2. <i>Enquadramento do contexto no qual se desenvolveu a ação pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico</i>	58
3.2.1. Caracterização reflexiva da instituição	58
3.2.2. Caracterização reflexiva do grupo	60
3.2.2. Caracterização reflexiva do ambiente educativo	63
3.2.3.1. Espaço e materiais	63
3.2.3.1. Organização do tempo	66
3.2.3.3. Equipa educativa	67
CAPÍTULO 4 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA EM ANÁLISE	70
4. <i>A investigação em mestrados profissionalizantes</i>	70
4.1. Guia de caminhos para a construção do conhecimento profissional	70
4.2. Organização dos dados, análise da ação educativa, fundamentos e consequentes aprendizagens	76
4.2.1. O desenvolvimento da ação educativa em contexto 1º Ciclo	77
4.2.1.1. Atividade 1 – À descoberta de Évora	78
4.2.1.2. Atividade 2 – Expansão do texto “As cores”	87
4.2.1.3. A minha construção enquanto educadora-professora contrariando fragmentações	94
4.2.2. O desenvolvimento da ação educativa em contexto Pré-escolar	96
4.2.2.1. Atividade 3 – Cresce, cresce plantinha	96
4.2.2.2. Atividade 4 – Vou para o 1º Ciclo	113
4.2.2.3. A minha construção enquanto educadora-professora contrariando fragmentações	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS – UMA METARREFLEXÃO PARA TERMINAR (SEM CONCLUIR)	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
APÊNDICES	132
APÊNDICE 1 – REFLEXÃO S10, J1	132
APÊNDICE 2 – FICHA INFORMATIVA SOBRE NÚMEROS ORDINAIS	144
APÊNDICE 3 – ENTREVISTA AO PROFESSOR COOPERANTE	145
APÊNDICE 4 – TABELA ATIVIDADE “À DESCOBERTA DE ÉVORA”, 1º CEB	155
APÊNDICE 5 – TABELA ATIVIDADE “EXPANSÃO DE TEXTO “AS CORES””, 1º CEB	156
APÊNDICE 6 – TABELA ATIVIDADE “CRESCER, CRESCER PLANTINHA”, PRÉ-ESCOLAR	157
APÊNDICE 7 – TABELA ATIVIDADE “VOU PARA O 1º CICLO”, PRÉ-ESCOLAR	158
APÊNDICE 8 – PLANIFICAÇÃO, S8, 1C	159
APÊNDICE 9 – REFLEXÃO S8, 1C	163

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

<i>APÊNDICE 10 – PLANIFICAÇÃO S12, 1C</i>	<i>170</i>
<i>APÊNDICE 11 – ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE</i>	<i>175</i>
<i>APÊNDICE 12 – PLANIFICAÇÃO S8, JI</i>	<i>177</i>

Índice de Figuras

Figura 1 – Pátio da instituição de Pré-escolar	40
Figura 2 – Área de escrita.....	48
Figura 3 – Crianças na área da leitura	49
Figura 4 – Disposição dos livros na área da leitura	49
Figura 5 – Visualização do vídeo “A maior flor do Mundo”, de José Saramago, na área do computador	49
Figura 6 – Área do quadro	50
Figura 7 – Área das construções.....	50
Figura 8 – Crianças a brincar na área da casinha	51
Figura 9 – Mãe a brincar com as crianças, na área da casinha	51
Figura 10 – Mãe a brincar com as crianças, na área da casinha	51
Figura 11 – Criança a utilizar a técnica do berlinde, na área da pintura	52
Figura 12 – Organização de materiais	52
Figura 13 – Pátio da instituição de 1º CEB	58
Figura 14 – Atividade de Expressão Físico-Motora e Cidadania, no exterior	59
Figura 15 – Exposição de produções no hall de entrada da instituição.....	60
Figura 16 – Panorâmica da sala.....	64
Figura 17 – Localização dos monumentos no mapa da cidade de Évora.....	80
Figura 18 – Produção de desenho com suporte visual da imagem do monumento.....	81
Figura 19 – Crianças com trabalho diferenciado.....	81
Figura 20 – Crianças a copiar texto para o computador, na AEC de Programação	83
Figura 21 – Crianças a copiar texto para o computador, na sala de aula.....	83
Figura 22 – Desenho da Sé em <i>passe-partout</i>	83
Figura 23 – Criança a copiar texto para computador.....	83
Figura 24 – Convite à comunidade.....	85
Figura 25 – Disposição dos desenhos na exposição.....	85
Figura 26 – Disposição dos desenhos e correspondente texto	85
Figura 27 - Professor de apoio a trabalhar na sala.....	90
Figura 28 – Poema “As cores” adaptado pelas crianças.....	91
Figura 29 – Continuação do poema “As cores” adaptado pelas crianças.....	91
Figura 30 – Reunião para início do projeto “Cresce, cresce plantinha”.....	98

Figura 31 – Crianças observam os funcionários da Câmara a limpar o espaço da horta	98
Figura 32 – Placard de orientação	99
Figura 33 – Observação direta das diferenças entre semente e planta	100
Figura 34 – Ilustração e pintura da planta da horta	102
Figura 35 – Afixação da planta da horta	102
Figura 36 – Avô a ensinar as crianças na horta	103
Figura 37 – SM a plantar morangos	103
Figura 38 – MR a representar cebolas	105
Figura 39 – Afixação das etiquetas na horta	105
Figura 40 – Afixação do espantalho	106
Figura 41 - Resultado de escrita de texto coletiva.....	107
Figura 42 – Capa do folheto	108
Figura 43 – Interior do folheto	108
Figura 44 – Exterior do folheto	108
Figura 45 – Realização das hortas pequenas	109
Figura 46 – Hortas pequenas com espantalhos.....	109
Figura 47 – Socialização do projeto: dramatização.....	110
Figura 48 – Socialização do projeto: visita guiada à horta.....	110
Figura 49 – BS a cavar	111
Figura 50 – NF a plantar.....	111
Figura 51 – IV a regar	111
Figura 52 – Crianças observam o crescimento dos legumes e frutas	111
Figura 53 – FP a colher morangos.....	111
Figura 54 – AS a comer morangos da horta	111
Figura 55 – Cartão com pergunta e ilustração correspondente	115
Figura 56 – Visita à sala de 1º ano e momento de partilha de experiências de vida	117

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Índice de tabelas

Tabela 1 – Rotina diária do grupo	53
Tabela 2 – Componentes do currículo e respetiva carga horária semanal, 3º e 4º anos	66
Tabela 3 - Atividade “À descoberta de Évora” – organização e análise dos dados produzidos	155
Tabela 4 – Atividade “Expansão de texto “As cores”” - Organização e análise dos dados produzidos	156
Tabela 5 – Atividade “Cresce, cresce plantinha” – Organização e análise dos dados produzidos	157
Tabela 6 – Atividade “Vou para o 1º Ciclo” – Organização e análise dos dados produzidos	158

Lista de abreviaturas e siglas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AEC’S – Atividades de Enriquecimento Curricular

AG4 – Agrupamento de Escolas Nº 4 de Évora

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TP – Trabalho por projeto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

A apresentação do presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem como intuito a conclusão do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), sendo-me, posteriormente à sua entrega e defesa, conferido o grau de mestre. Nesse sentido, conjuntamente com a orientadora, e tendo por base todo um percurso em contexto escolar, quer no jardim de infância quer no 1º CEB, acompanhada de cooperante, crianças e outros profissionais que faziam parte de equipas educativas naqueles locais, trabalhei, desde cedo, a partir de algumas inquietações a nível da profissão. Desta forma, seguimos um fio condutor para que possamos mostrar que a escola não pode continuar a fragmentar, evidenciando, assim, a importância da adoção de práticas articuladas em ambientes escolares, quer para as aprendizagens das crianças quer para mim enquanto educadora-professora.

Neste sentido, decidimos investigar sobre relações entre integração curricular e aprendizagens de qualidade, pelo menos, minhas e das crianças. Assim, o casamento entre a dimensão investigativa e a PES – em Pré-escolar e 1º CEB –, suportada pela preocupação relativamente à temática contrariar fragmentações e à construção da identidade profissional, foi um desafiante percurso de construção de conhecimento e que culminou nesta reflexão sistemática, metódica e concisa do processo que constituiu a fase final da minha formação inicial.

De um modo geral, neste Relatório pretendemos contar como foi e evidenciar a nossa prática pedagógica, mostrando os resultados da investigação, cujos dados foram sendo produzidos e recolhidos ao longo dos períodos de estágio, num permanente trabalho intencional e genuinamente crente no alcance que poderá ter uma monodocência que contraria fragmentações, tanto em 1º CEB como em Educação Pré-escolar.

I – Motivações iniciais e pertinência da temática

A importância dos estudos teóricos, o facto de observar práticas fragmentadas, os relatos do meu irmão sobre situações vividas na escola, a reflexão sobre a legislação com implicações curriculares e os programas² foram algumas motivações que me levaram a investigar e a constatar que a escola precisa mudar.

² A reflexão sobre estes elementos permitiu confrontar as normas com observações diretas de ambientes escolares em que os profissionais cediam a fragmentações, deixando comprometida a monodocência.

Estas motivações desencadearam profundas reflexões sobre o processo e percebemos que o que tem de mudar, em primeiro lugar, passa pela minha postura profissional, pois poderei fazer a diferença. Para mergulhar neste complexo exercício, as docentes do curso foram peça chave e o Atelier Biográfico proporcionou essenciais momentos de reflexão, identificando esta prática como um exercício de compreensão da vida (Hannah Arendt, citada por Passeggi, 2015), adotando como metodologia a escrita de narrativas, o que auxiliou o meu processo de compreensão de mim e dos contextos, dotando de sentido atitudes e decisões que foram ganhando forma no decorrer da PES.

Investigámos sobre esta temática, também, por estarmos conscientes que ser professor se reveste da complexidade inerente à profissão. Então, propusemo-nos a investigar sobre a mesma para que, com o auxílio de profissionais, a articulação ao nível dos saberes disciplinares (aspeto que nos moveu inicialmente, mas que hoje, após os estágios, identificamos termos ido mais longe) integrasse, com naturalidade e sistematicamente, nas planificações, intervenções e reflexões. Como tal, estes processos surgiram em ciclos, com o objetivo de aprender, fazendo melhorias a todos os níveis, dando especial atenção à integração curricular, contrariando fragmentações, sem esquecer que, era a construção da minha identidade profissional que também iria acontecendo durante o processo. Se o tempo do curso tinha sido importante, que riqueza formativa estaria aliada aquele espaço/tempo nos contextos de trabalho, com práticas pedagógicas que eu pude escolher e experimentar.

Iniciado o período de observação participante, moveu-nos, igualmente, uma enorme curiosidade de saber o que o professor e educadora cooperante sabiam e pensavam sobre esta temática, como perspetivavam o problema, com quem e como se preocupavam a fazer a integração no seu trabalho pedagógico/curricular com as crianças em sala e quais as consequências que se manifestam no sucesso das crianças e na construção do meu conhecimento profissional naquele contexto. Achei que não o saberia apenas observando, sobretudo porque o tempo e as múltiplas tarefas que desenvolvia eram absolutamente impeditivas de tal construção de conhecimento. Assim, optámos por fazer entrevistas a ambos os cooperantes.

A organização do sistema educativo de forma fragmentada, contribui para um ensino e uma aprendizagem, também ela, fragmentada, o que é uma ameaça à monodocência porque entendemos que ser monodocente é “valorizar a matriz holística dos processos de ensino e de

aprendizagem” (Folque, Costa & Artur, 2016, p. 130). O facto de iniciar a PES em 1º CEB, também, foi um aspeto que, só por si, dificultou a integração curricular.

Seguindo esta ordem de ideias, preocupou-nos saber como é que, nestas condições, os futuros educadores-professores se vão assumindo como profissionais, experimentando a profissão, valorizando a monodocência e a reflexão sistemática, contrariando fragmentações no trabalho com as crianças. Para sua clarificação, foi necessário apropriar-me do feedback³ da orientadora e conhecer o contexto que, segundo Vieira, Silva, Vilaça, Parente, Vieira, Almeida, Pereira, Solé, Varela, Gomes e Silva (2013), é um ponto de partida muito importante e que agora me permite afirmar que foi a forma como consegui identificar as minhas preocupações que se encontravam, de certa forma, adormecidas e implícitas, permitindo, no início da PES em 1º CEB, que desenhasse o projeto com a necessária e consciente clareza.

Muitos autores anotam que nas escolas prevalecem práticas disciplinares, em detrimento de articulação dos saberes, desvalorizando o profissional e comprometendo a monodocência. Também sugerem uma tendência para a perpetuação da fragmentação e não de integração. Assim, destaco não apenas os interesses que me moviam, mas também a pertinência de um aprofundamento temático através da dimensão investigativa e da ação pedagógica que, no seu conjunto, contribuíram para o conhecimento sobre os processos de ensino e para aprendizagens em contexto escolar, mas, sobretudo, para a consciencialização de necessidades de mudanças nas metodologias e práticas pedagógicas em sala de aula, tanto quanto de mobilizar práticas, com vista à melhoria dos processos educativos e, em última análise, para o sucesso dos estudantes, dos professores e das próprias escolas.

Leitão e Alarcão (2006) ou Roldão (2004), autores de referência para os estudos sobre desenvolvimento curricular, referem que é fundamental refletir acerca do exercício da profissão, não esquecendo, simultaneamente, que os processos de ensinar, aprender e fazer são indissociáveis. Estas autoras recomendam, igualmente, que é fundamental promover uma mudança significativa nas conceções dominantes acerca destes processos, invocando a necessidade da investigação nesse sentido. Para tal concorrem as afirmações de Roldão (2004) ao mostrar “a necessidade de reinvestir a débil profissionalidade docente no predomínio da

³ O acompanhamento da orientadora nos momentos iniciais da supervisão, de forma articulada com o professor cooperante, permitiu definirmos, não no imediato, mas após algumas pesquisas bibliográficas e o contacto diário com o contexto de 1º CEB, a problemática efetivamente a investigar, resultando, posteriormente, o título deste Relatório.

função de ensinar-fazer aprender alguma coisa a alguém, sem o que a profissão docente se encontra condenada ou a um esvaziamento de sentido social, ou a uma ineficácia persistente geradora do seu descrédito...” (Roldão, 2004, p.99). Eu acredito que o profissional que investiga e age, constatando que existem fragmentações, tanto na educação de infância como no 1º CEB, e que é fundamental contrariá-las, contribui, numa outra dimensão, para a sua formação, nomeadamente, para a construção da sua identidade profissional.

II – Problemática e objetivos da investigação

Na mesma linha de pensamento, definimos um objetivo central, *Compreender, sucessivamente, como planear, intervir e refletir, desenvolvendo projetos curriculares que contrariam fragmentações na escola*, que traduz o desejo de investigar no contexto sobre contrariar fragmentações com vista a aprendizagens de qualidade e investigar sobre o próprio, enquanto pessoa e profissional que se vai (trans)formando e contruindo uma identidade que se renova enquanto trabalha e aprende.

Para procurar respostas ao objetivo que norteou a investigação, tivemos de realizar alguns procedimentos investigativos que explanámos a partir dos seguintes objetivos subsidiários:

- Observar e conhecer a pessoa e o trabalho do(a) professor /educadora cooperante (participando, retirando notas de campo (*field notes*) e entrevistando);
- Identificar interesses e necessidades das crianças (a partir das notas de campo e da documentação);
- Identificar possibilidades e dificuldades de contrariar a fragmentação naquele contexto, com aquelas crianças;
- Analisar e compreender como as pedagogias utilizadas podem (ou não) privilegiar a integração curricular;
- Planear o trabalho com as crianças, em sala de aula, tendo presente as dificuldades e as possibilidades de todos aprendermos;
- Potenciar o trabalho com os diferentes professores que trabalham com o grupo de crianças;

Refletir sistemática e intencionalmente, para melhorar intervenções futuras, com o foco no trabalho que visa contrariar a fragmentação.

III – Organização do Relatório

Pretendemos, ao longo do Relatório, evidenciar o meu processo de formação, a partir da resposta aos objetivos a que nos propusemos inicialmente. Isto permitiu organizar o mesmo em duas partes, em que a Parte I integra o primeiro e segundo capítulo e a Parte II o terceiro e quarto.

No primeiro capítulo efetuamos uma abordagem de cariz teórico-conceptual. Aquela que suportou a investigação. Referimos autores que confluíam para os nossos pontos de vista, consequentemente, fundamentando opções e práticas. Destacamos a importância de contrariar fragmentações e relacionamo-la com a conceção da ação educativa. No segundo capítulo, refletimos sobre o que entendemos ser um educador-professor, realçando características da nossa formação inicial na Universidade de Évora e da visão da minha própria trajetória de construção de identidade profissional nesta etapa.

No terceiro capítulo apresentamos uma contextualização, refletindo sobre os contextos educativos da Educação Pré-escolar e de 1º CEB, nos quais foram desenvolvidos as respetivas PES e não foram indiferentes aos acontecimentos e aprendizagens. Esse momento de reflexão crítica permitiu-nos identificar possibilidades e dificuldades, no âmbito da investigação globalmente. No quarto capítulo, identificamos os objetivos específicos da investigação e a metodologia adotada, bem como as práticas desenvolvidas nos contextos e concorrentes para a problemática da investigação.

Anotamos o facto de ter optado por referenciar as notas de campo colocando o nome das crianças ou adultos que verbalizaram e a semana em que fizemos os registos. Para uma escrita mais fluida, utilizamos letras que substituem os nomes e garantem o anonimato e colocamos S seguido de número para identificar quando os acontecimentos ocorreram valorizando a semana da intervenção. Por exemplo, S1 representa uma nota de campo registada na primeira semana da intervenção. Associamos ainda as letras JI e 1C para fazer corresponder as semanas de intervenção aos respetivos contextos, isto é, respetivamente jardim de infância e 1º CEB.

No final, realizamos uma metarreflexão, na qual narramos o que foi o processo de investigar e a elaboração do Relatório, procurando fazê-la de uma forma holística. Decidimos

anexar, em apêndice, apenas, 4 planificações e 4 reflexões que servirão de evidência à minha prática pedagógica para não tornar muito extenso os apêndices. Dessa forma, podem ser consultados o portefólio da PES em 1º CEB e o dossiê da PES em Pré-escolar para melhor detalhe da prática pedagógica⁴.

IV – Opções metodológicas e principais conclusões

No desenvolvimento da dimensão investigativa da PES optámos pela metodologia de investigação-ação-formação, fundamentada por Passeggi (2011), porque ao narrar e refletir sobre acontecimentos relativos à minha formação (Delory, 2012), implicou questionar-me sobre o que aconteceu e como; e porque com a investigação não pretendia fazer alterações no contexto, mas melhorar a minha intervenção.

Consequentemente formei-me, a partir do meu próprio percurso reflexivo acerca da ação que fui fazendo e investigando (Oliveira & Passeggi, 2015). Houve uma necessidade intrínseca de pensar sobre mim e produzir conhecimento a partir do trabalho com as crianças, quer de atividades quer de aprendizagens, sendo útil para mim e para os outros, ou seja, inquietava-me o facto de integrar apenas a produção de conhecimento de outros autores, quando me sentia capaz, também, de o fazer. Assim, destacamos a identificação de duas dimensões – conhecimento sobre o trabalho com as crianças e conhecimento sobre mim – que são inseparáveis, tal como as faces de uma folha de papel (Passeggi, 2016). Quanto mais profundamente me conhecer enquanto pessoa que agiu e investigou sobre a sua ação, penso que melhor poderei justificar e fundamentar as minhas escolhas.

Passeggi (2016) fundamenta este ponto de vista quando afirma que os professores são adultos em constante formação, suportando-se de momentos de reflexão, tal como as crianças. Mais se adianta que o profissional é um ser humano, cheio de experiências vividas, com capacidade para refletir sobre si. Assim, as narrativas biográficas serviram de moleta na apropriação das minhas ações, realizando, posteriormente, uma leitura com um olhar de fora, daí que seja necessário algum distanciamento, permitindo identificar momentos marcantes, atribuindo-lhes significado e tomando consciência da minha construção enquanto profissional que valoriza a monodocência e contraria fragmentações, promovendo continuidade educativa.

⁴ Os mesmos não constam no relatório devido à sua natureza e dimensão, porém foram elementos de suporte as evidências retiradas de planificações e reflexões que foram utilizadas em diferentes momentos do relatório para além de se constituírem parte do processo de aprendizagem durante a PES.

A narrativa sobre este tempo de ação e investigação durante a PES ganhou sentido neste relatório porque, como afirma a autora “desde a mais tenra idade, nos inserimos nas esferas sociais onde vivemos, ouvindo e narrando o que se passa no mundo e em nós mesmos, sendo este o processo pelo qual nos humanizamos” (Passeggi, 2011, p. 8). Foi o que pretendi fazer e espero ter conseguido.

As **técnicas e os instrumentos** de produção dos nossos dados coincidiram com a produção de material pedagógico, tendo sido, posteriormente, organizado em tabelas para facilitar a sua leitura. A realização de entrevistas ao professor e educadora cooperantes, possuindo como instrumento um guião semiestruturado, serviram para aprofundar o que conhecia da observação e, portanto, para um planeamento mais sustentado, ao invés de simplesmente as analisar. A observação foi registada sob a forma de notas de campo (*field notes*) e a análise documental foi sendo realizada a partir das planificações, reflexões, notas de campo da observação participante, entrevistas, de produções minhas e das crianças. Muitos documentos, muitas tarefas, mas um trabalho de sucessivas descobertas com construções de sentidos. Até este momento.

Olhando esta investigação num domínio geral, pois creio que tudo o que funcionou comigo, será idêntico para os outros, concluímos que a escola, tal como a vejo e nela trabalhei, não pode continuar a fragmentar pois as fragmentações dificultam o processo de aprendizagem. Então, devemos contrariá-las, explanando essa intenção no momento de planear. Esta investigação mostra que as crianças aprendem com isso. Recomendamos, assim, a partir do conhecimento profissional que contruí, o uso de metodologias que privilegiem a participação ativa das crianças, como por exemplo o Trabalho por Projeto⁵ (TP), mas o seu uso aliado a uma escuta atenta de nós e dos outros intervenientes. No fundo, uma reflexão sistemática que permita propostas de trabalho e atividades articuladas e que tenham por base intencionalidades que conduzam a uma prática pedagógica sustentada e com sentido, quer para nós, quer para as crianças, com avanços no conhecimento de todos nós. Tudo isso, implica, creio, conhecer muito bem as crianças e simultaneamente conhecermo-nos, progressivamente, a nós mesmos enquanto profissionais.

⁵ “Metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 140, citado por Vasconcelos, 2011)

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Percebemos com este trabalho, tal como defendem alguns autores, que ao narrar o profissional dá sentido a experiências prévias e assim vai transformando essa atribuição de significado em formação, dimensão esta fulcral para a construção da identidade (Leal da Costa & Sarmiento, 2018), ou seja, como se vê enquanto monodocente, enquanto educador/professor e como é que tal (lhe) foi acontecendo. O perfil do educador-professor, a partir destas práticas, conflui com os perfis de desempenho. Contar como foi é mesmo importante.

Investigar é uma atividade formativa e, simultaneamente, de produção de conhecimento pedagógico que merece ser divulgada e reconhecida pela comunidade científica. Quiçá contribuir para valorizar o conhecimento produzido por professores em contexto de trabalho e para a construção de uma comunidade de educadores/professores-investigadores, ainda não constituída como comunidade científica?

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – O que é ser educador-professor?

O que é para nós, fundamentando com base em autores de referência, ser educador-professor, não esquecendo que se trata de um profissional habilitado a trabalhar em contexto de Educação Pré-escolar e no 1º CEB? Centrar-nos-emos na formação que é pensada para este profissional, mais especificamente, na perspectiva de caminhos evidenciados por formadoras da Universidade de Évora, focando o desenvolvimento enquanto profissional que valoriza a monodocência no contrariar fragmentações. A este entendimento encontra-se inerente o processo de investigar que permite uma apropriação do próprio processo formativo, para além do trabalho com as crianças que conosco também aprenderam.

1.1. Formação deste profissional

Tal como Nóvoa (1992) afirma, a formação é “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimento, (...) é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” (Nóvoa, 1992, p. 114), o que nos leva a dar relevância ao processo. Para tal, propomo-nos responder, no decorrer deste subcapítulo, a algumas questões, tais como: “Como se tem pensado a formação de educadores-professores? Como se idealiza que sejam como profissionais? Para o que os prepara a formação inicial? Onde se situa este profissional que se deve assumir enquanto educador e enquanto professor? Será verdadeiramente educador-professor ou será educador se trabalhar em jardim de infância e assumir-se professor se trabalhar no 1º CEB?”.

Folque, Costa e Artur (2016) ou Leitão e Alarcão (2006) e Côco (2018) afirmam que a formação não deve estar desconectada da realidade, mais precisamente, dos novos desafios inerentes à educação. A mesma deve acompanhar as transformações que se fazem notar a diversos níveis, tais como “político, cultural e social, com repercussões no domínio da ciência e da produção de conhecimento científico.” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 52). Roldão (2004) aponta para uma nova conceção da profissão docente, desconstruindo a de tempos passados, em que se privilegiavam práticas de reconhecimento do seu saber, exposição direta de conteúdos, transmissão de conhecimentos. Atualmente, segundo a mesma autora, o profissional tem o papel de ensinar, o que significa fazer com que os outros aprendam.

O facto de os futuros profissionais terem sido alunos faz com que ao longo desse processo se formulem conceções sobre a profissão e o profissional (Folque, Costa & Artur, 2016) que poderão não se enquadrar na atualidade e, por isso, necessitam ser desconstruídas. Refletir

sobre a sua formação permitirá identificar aspetos, conseguindo melhorar a prática pedagógica e contrariar que práticas tradicionais intrínsecas definam o profissional. Alonso e Silva (2005), Folque, Costa e Artur (2016) e Leitão e Alarcão (2006) identificam a mudança como um aspeto que os preocupa enquanto formadores, pois esta é, segundo os autores, um elemento-chave na construção do conhecimento na docência e na mudança educativa (Vieira, 2011). Folque, Costa e Artur (2016) acreditam que “práticas autónomas, participadas e fundamentadas são, simultaneamente, construtoras de mudanças nos sujeitos e nos contextos” (Folque, Costa & Artur, 2016, p. 115).

Atualmente, a formação do educador-professor rege-se pelo Decreto-Lei 79/2014 definindo-a em dois ciclos, nomeadamente, licenciatura em Educação Básica, decorrente num período de três anos letivos, e mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1ºCEB, aumentando este para uma duração de dois anos. Os mesmos integram áreas de formação que se articulam “em função das exigências do desempenho profissional”, tais como: “Área de docência; Área educacional geral; Didáticas específicas; Área cultural, social e ética; e Iniciação à prática profissional.” (Decreto-Lei 79/2014 – Art.º 7.º).

As instituições responsáveis por esta formação suportam-se do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto) e dos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001). Ambos foram concebidos com a finalidade de organizar a formação destes profissionais e acreditá-la. Como tal, é evidente, no Perfil Geral, o reconhecimento de dimensões que se traduzem em objetivos a atingir ao longo da formação, como a dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Autores como Alonso e Silva (2005), Esteves (2014) e Leitão e Alarcão (2006) fazem referência a estas dimensões, evidenciando a prática profissional e dando relevo ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, na qual o educador-professor se assuma como sujeito da sua formação integrada e reflexiva ao longo da vida, através de um processo contínuo de autoavaliação.

Para Roldão (2004), ao longo da formação deve desenvolver-se um saber científico-profissional que integre todos os saberes que são mobilizados no decorrer do processo de

ensinar. Nesse sentido, a autora define orientações para nortear a formação deste profissional que passamos a citar

- (1) apetrechar os professores com saberes de referência sólidos no plano científico-profissional (o que abrange todos os saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;
- (2) apetrechar os professores com competências para ensinar, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional (Perrenoud, 1999; Alarcão, 1998);
- (3) apetrechar os professores com competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais (Roldão, 2001). (Roldão, 2004, p. 106).

Na mesma linha de pensamento Esteves (2014), Leitão e Alarcão (2005), invocando Bruner (1996), afirmam que, ao longo da formação, o profissional deve ser capacitado para fazer escolhas, tomar decisões porque essa é uma característica, tanto da profissão como da vida. Ao desconectar as aprendizagens destes grandes contextos estar-se-ia a separar a esfera pessoal da esfera profissional, reforça Passeggi (2016). Para que tal não aconteça, parece ser necessário experienciar e ter contacto direto com o contexto para que à medida que se tomem decisões, se opte na prática pelas opções curriculares consideradas mais adequadas, experimentando e refletindo.

Alonso e Silva (2005) elucidam que, no decurso da formação, tende-se a capacitar os profissionais para uma gestão integrada, flexível e participada do currículo com o intuito de transpor a fragmentação e o individualismo pedagógico sabendo que “aprender a viver e a trabalhar em colaboração é uma exigência ética e epistemológica da própria função pedagógica.” (Alonso & Silva, 2005, p. 57). Assim, a partilha de reflexões em grupo em diversas fases da formação pode contribuir para as relações de alteridade estabelecidas pela conexão com o outro e com o mundo, com o intuito de reconstruir a própria identidade dos docentes (Costa & Cavalcante, 2017).

Segundo Alonso e Silva (2005), no decurso da formação, o profissional deve desenvolver “a capacidade de saber gerir a complexidade em situações profissionais e escapando à visibilidade e não correspondendo a uma programação sequencial (Le Boterf, 1999; Lerbet, 1998, 2004)” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 60). Existe um conjunto de fatores que prova que o profissional não se pode cingir ao cumprimento de instruções (Esteves, 2014), como por exemplo a gestão do currículo ou a incerteza do contexto de trabalho.

Os docentes envolvidos na formação de educadores-professores se desempenham o seu papel de aproximação dos formandos aos contextos, desenvolvendo uma relação entre os intervenientes (Alonso & Silva, 2005), a mesma é mediada pela imersão nos contextos em parceria com as escolas, facultando oportunidades ao profissional de colocar em prática as aprendizagens feitas enquanto formando (Roldão, 2004) – isomorfismo pedagógico⁶ (Niza, 2009), casando o conhecimento científico com a ação profissional contextualizada (Roldão, 2004). Os docentes auxiliam na supervisão do processo agindo como impulsionadores para a reflexão, por meio da interação e colaboração apoiando o processo de formação, no qual participam os cooperantes e a(s) docente(s) da universidade que supervisionam a PES e/ou o Relatório. Este foi o nosso processo de formação e, por isso, muito bem compreendemos o que as autoras referem.

Roldão (2004) admite que como formadora de educadores-professores não se tem privilegiado um profissional de conhecimento e de cultura, mas sim ser especialista numa área de saber. Por outro lado, com uma visão mais recente e próxima da atualidade, Folque, Costa e Artur (2016), autoras e professoras universitárias, assumem-se como criadoras de “espaços conceptuais comprometidos com a pesquisa, a inovação e práticas de interdisciplinaridade na (mono)docência” (Folque, Costa & Artur, 2016, p. 114), na formação deste profissional. Como tal, pretendem que a formação vá ao encontro das competências enunciadas nos perfis de desempenho, Perfil geral do educador de infância e do professor do ensino básico (DL 240/2001) e perfis específicos do educador de infância e do professor do 1º CEB (DL 241/2001); uma preparação para agir em conformidade com os desafios da sociedade em mudança, com recurso à investigação; conhecimentos das diferentes áreas de saber que possibilite um desenvolvimento curricular desejado (Objetivos do curso).

Alonso e Silva (2005), Folque, Costa e Artur (2016) e Roldão (2004) assumem a formação como um processo cíclico em que se estuda (capacidade de conhecer), se age fundamentadamente e se pensa sobre (reflexão), com recurso à investigação e reflexões sistemáticas, contribuindo para um melhoramento das práticas. Como tal, Leitão e Alarcão (2006) vêm defender que os modelos de formação que melhor se adequam a este profissional

⁶ “[...] a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.” (Niza, 2009, p. 352).

são aqueles “que privilegiem a reflexão como um processo que ocorre antes, durante e depois da acção (Zeichner, 1993) e que enquadram o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67). Desse modo, acreditamos que neste relatório conseguimos expor como uma adoção de práticas intencionais e refletidas podem proporcionar desenvolvimento e construção de identidade (Leitão & Alarcão, 2006).

Na nossa perspetiva, alinhada com leituras que fizemos, investigar é um mecanismo essencial na formação porque permite compreender aprofundadamente questões e resolver problemas, ter consciência da prática e, simultaneamente, interferir na construção do profissional. Encontramos esta fundamentação em alguns autores, como por exemplo Vieira *et al* (2013), quando afirmam que o educador-professor “deve educar investigando e investigar educando” (Vieira *et al*, 2013, p. 2644). Com recurso a Folque, Costa e Artur (2016) e Ponte (2004) afirmamos que ao refletir sobre o processo de desenvolvimento, o profissional em questão investiga, formando-se. Por sua vez, Leitão e Alarcão (2006) explicaram bem a importância da dimensão investigativa no desenvolvimento do profissional, partindo do processo de formação, afirmando que este “se opera a partir da sua actividade, da reflexão sobre a sua actividade realizada e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 68).

Esteves (2014) afirma, ainda, que a formação tem influência no profissional que se vai formando enquanto pessoa e, conseqüentemente, personaliza a formação, assumindo-se como autor da mesma. Nesse sentido, Roldão (2004) assegura a formação como um processo interativo e autorregulador, mobilizando o sistema social e pessoal, definindo Alonso e Silva (2005) a formação como um processo de construção também individual. Levados a pensar na importância dos outros e das relações, percebemos que os formandos necessitam de apoio para se desenvolver, atuando os professores e os colegas na Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP⁷ (Feitosa, Martins, Tavares, Leães & Oliveira, 2019), devendo ter consciência da sua formação para que lhes faça sentido.

Alonso e Silva (2005) definem o perfil do profissional alegando que, no final da formação, está equipado “com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem

⁷ A Zona de Desenvolvimento Próximo consiste, segundo Vygotsky, na “distância, metafórica, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento próximo, ou melhor dizendo, o percurso a ser feito entre o que o indivíduo já domina e o que está em processo de consolidação” (Feitosa, Martins, Tavares, Leães & Oliveira, 2019).

desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro.” (Alonso & Silva, 2005, p. 49). Assim, consideramos que se deve “formar um professor *investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico*” (Alonso & Silva, 2005, p. 53), sem esquecer o que refere Roldão (2004), ou seja, que o profissional constitui-se como um todo e não como um conjunto de partes.

Para concluir, reforçamos que o educador-professor tem possibilidade de trabalhar em jardim de infância e em 1º CEB, o que causa algum conflito quando pensamos, historicamente, em profissionais especializados numa das escolaridades. Do que experimentámos no curso e no que lemos de vários autores, entendemos que a formação centrada nas duas valências permite ao formando, de um modo geral, ter uma visão de continuidade no que respeita à transição de ciclo, mais precisamente, do jardim de infância para o 1º CEB. Assim, após este momento de reflexão relativamente ao que se tem pensado sobre a formação, preocupa-nos a ausência de um perfil, de um grupo profissional, que represente efetivamente o educador-professor. Na visão do mercado de trabalho, **não** consta este profissional, ou seja, desenvolve-se um perfil que não é reconhecido para efeitos de concursos nacionais ou locais (quadros de escola) na escola pública. O educador-professor ao concorrer precisa de optar por uma das valências (fragmentar a sua profissionalidade), o que não faz sentido porque deveria desempenhar as suas funções iniciando com um grupo no jardim-de-infância e acompanhando-o até ao final do 1º CEB, por exemplo, ou, pelo menos, ter a possibilidade de ser contratado com esse objetivo.

No público, o sistema educativo dificilmente permitirá a educadores-professores acompanhar o mesmo grupo, num caso como educador e noutra como professor, claro. Contudo, no privado tal poderá acontecer com maior facilidade, porque não existe sujeição a um concurso nacional⁸, tratando-se de uma contratação a nível interno. Ao mesmo tempo, reconheço agora que não se assume este profissional no mercado de trabalho como profissional que foi formado com coerência integradora. Mais noto que, com este perfil de formação é permitido ser educador numa creche, mesmo quando não se foi formado para tal – recomendar-se-á a aprendizagem ao longo da vida que passa, essencialmente, nos casos que conhecemos, por fazer uma formação em simultâneo, caso se seja admitido. Posto isto, questionamos: Com

⁸ Concurso de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

que direito deixam trabalhar este profissional com crianças de oito meses e não com as de dezassete anos? Concluimos, assim, que a ética é uma das dimensões do perfil do profissional para a qual o curso pretende preparar, mas sobre a qual ainda um caminho haverá a percorrer e responsabilidades a assumir.

1.2. Caminhos para a construção da monodocência

Quando a formação rejeita abordagens que tornam o passado numa tradição que tende a eternizar-se e prevalecendo a promoção da mudança e criação de espaços em que o profissional se assume como ativo na construção da autonomia e da sua identidade profissional, percorrem-se caminhos para a construção da monodocência⁹. Acrescentamos o facto de se integrarem momentos de reflexão com o intuito de os profissionais tomarem consciência de quem são e em quem se estão a formar, não esquecendo a dimensão projetiva (Flores, 2015).

O ser humano encontra-se em constante desenvolvimento e vai percorrendo caminhos que não são lineares (Leal da Costa & Cavalcante, 2017), através dos quais se vão estabelecendo sucessivas pontes (Alonso & Silva, 2005). Caminhos secundários vão surgindo, tal qual como uma árvore que tem o seu tronco, ramos e ramalhetes. Assim, vejo valor para a construção da monodocência uma trajetória formativa que tenha contemplado vias diversas na produção de conhecimento profissional: a partir da experiência (Vieira, 2011), da escrita (Rolo, 2013), da reflexão (Leal da Costa & Cavalcante, 2017), da construção de narrativas (Passeggi, 2016) e da introdução de um Atelier Biográfico (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018), no seu conjunto, tudo contribuindo para a construção da identidade (Flores, 2015).

Autores como Vieira (2011) defendem que o conhecimento produzido pelo profissional a partir da experiência é motivo de crescimento porque “implica pensar, agir, falar e escrever *a partir de si* (...) interrogando e reconstruindo o sentido da experiência” (Vieira, *et al*, 2011, p. 23). Leal da Costa e Cavalcante (2017) confluem com esta ideia, quando afirmam que é a partir da reflexão e da escrita de si que os caminhos se tornam significantes e são compreendidos pelos próprios autores. Retomando a Vieira (2011) pode declarar-se que narrar a experiência permite pensar sobre ela e sobre as aprendizagens inerentes. Este pensamento converte-se em aprendizagem para o profissional e para os outros, depositando grande importância na escrita. Segundo Rolo (2013), porque, para além das demais funções que lhe estão associadas, possibilita partilhar os saberes destes profissionais sendo “acessíveis e úteis a outros professores e atores educacionais, permitindo (...) novas experiências e a construção de novos saberes” (Leal da Costa & Cavalcante, 2017, p. 113). Acreditamos que será um exemplo a produção deste Relatório.

⁹ “Regime de ensino em que um professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares”, Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/monodocencia>

A reflexão sobre caminhos trilhados pelos profissionais permite, segundo Leal da Costa e Cavalcante (2017), a compreensão da sua identidade. A escrita nestes momentos auxilia na estrutura do pensamento, compreendendo a realidade e proporcionando o desenvolvimento do pensamento reflexivo porque, ao escrever, o profissional toma consciência do conhecimento que produziu, conferindo-lhe sentido, a partir do pensamento, compreensão e reconstrução (Rolo, 2013). Passeggi (2016) acrescenta que, com a escrita, os profissionais tomam consciência das suas ações, de possíveis intenções e de si próprios. A escrita é, portanto, um veículo que constrói o profissional para a monodocência porque desencadeia processos de reflexão sobre o que se faz, tornando mais claro o seu pensamento (Rolo, 2013).

Leal da Costa e Cavalcante (2017) definem os profissionais como narradores e personagens das próprias histórias e das dos outros, reforçando que “contar histórias, escutá-las e ser escutado, permite um caminhar juntos” (Leal da Costa & Cavalcante, 2017, p. 117). Havendo oportunidades de comunicação e interação com os outros e relações com o contexto social, a pessoa tem consciência de si por meio do feedback dos outros, tanto a nível pessoal como profissional, com base em momentos significantes para o próprio e do que significa para si a história contada pelos outros. (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018).

Leal da Costa e Cavalcante (2017) enaltecem as histórias e as narrativas, quer as referentes à formação quer referentes à vida, porque integram as dimensões pessoal e profissional, não se fragmentando facilmente ao longo do caminho. Flores (2015) ou Passeggi (2016) são autoras que se preocupam, também, com a autonomia do profissional, referindo que este exercício de reflexão é muito pessoal, porque parte da subjetividade individual para identificar e compreender questões do domínio social em que se está inserido e que integra a pessoa (Oliveira & Passeggi, 2015). O próprio sujeito, ao construir conhecimento, de si e dos outros, a partir da sua experiência de vida fará com que ela seja vivida mais conscientemente. Para tal, é importante problematizar, questionar, investigar, porque a partir destas atividades se produz conhecimento pedagógico (Folque, Costa & Artur, 2016), dando, ao mesmo tempo, sentido às experiências e (re)construindo uma representação de si, reinventando-se (Passeggi, 2011, citado por Leal da Costa & Cavalcante, 2017).

Ainda acerca da importância de narrativas na formação de um profissional, Oliveira e Passeggi (2015), Leal da Costa e Cavalcante (2017) ou Leal da Costa, Biscaia e Parra (2018), afirmam que estas são um veículo para a formação porque permitem a compreensão do ser

humano e do seu desenvolvimento, não focando, única e exclusivamente, as aprendizagens formais. Defende-se ser necessário que o profissional questione a sua ação, atribuindo-lhe, posteriormente, significado (Nóvoa, 2004). Este exercício pareceu-nos complexo porque o profissional, enquanto autor das experiências e narrador das mesmas, tem de identificar processos enquanto se encontra mergulhado neles (Oliveira & Passeggi, 2015), por isso o tempo é precioso na atribuição de tais significados. Esta capacidade de o ser humano reorganizar a consciência histórica das aprendizagens feitas ao longo da vida é designada por Passeggi (2011) como reflexividade autobiográfica. Autora de referência na investigação autobiográfica em educação, assume que a construção de narrativas é pioneira no desenvolvimento, possibilitando que o profissional tome consciência do que sabe e do que viveu. Como tal, Leal da Costa e Cavalcante (2017) defendem que aprendizagem e reflexividade autobiográfica se relacionam, o que nos parece uma combinação a integrar nos caminhos destes profissionais. Na verdade, este caminho de construção do Relatório e ao mesmo tempo de identidade profissional na esteira do estágio, tem sido gratificante, mas longo e exigente na incorporação que precisamos fazer a cada momento e circunstância.

Ainda falando sobre uma identidade profissional, como realidade complexa e de sucessivas (re)construções, percebemos que quando o profissional conta a sua história a alguém, vai apropriando-se da sua historicidade (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018) e vai tentando encontrar respostas à questão cerne deste processo “Quem sou e como me vou tornando educador-professor?”, o que conflui com a procura da sua identidade (*biografização*¹⁰) que se vai construindo a partir de caminhos diversificados, em todos os espaços e tempos das nossas vidas. Assim, a construção de identidade segundo Leal da Costa, Biscaia e Parra (2018) está inteiramente relacionada com o “cuidar da autonomia, da escuta, das interações ou de contrariar fragmentações” (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018, p. 267) porque o ser humano desenvolve-se de forma holística. Dessa forma, parece-nos necessário valorizar a ecologia do profissional, nomeadamente, vivências, momentos, encontros, conhecimentos, aprendizagens. No fundo, o que agora e aqui se relata, com o cerne em fragmentações que prejudicam processos de aprendizagem das crianças, mas que, com contornos diversos, vai afetando também as nossas.

¹⁰ “pesquisa-formação, que se realiza pela linguagem e na linguagem no ato de narrar, ou de biografar-se.” (Passeggi, 2016, p. 82)

Concordamos com Leal da Costa, Biscaia e Parra (2018) quando afirmam que os educadores-professores passaram grande parte do tempo em contexto escolar, o que não pode deixar de influenciar as suas práticas pedagógicas. No entanto, as mesmas terão de ser incorporadas nas novas realidades, tendo em conta as atuais vivências das crianças e têm de se selecionar estratégias adequadas ao contexto escolar, visto que o ensino se deverá encontrar com as aprendizagens. Para tal, o profissional deve experienciar, ao longo da sua formação, momentos de reflexão sobre si, em que explicita e compreenda perspetivas, crenças e práticas (algumas até indesejadas), com o intuito de não emergirem na sua prática pedagógica sem que disso tenha consciência, mas sim pensando e estruturando maneiras de ser e de estar na profissão (Flores, 2015).

Continuaremos a focar o nosso olhar em caminhos de profissionais que, neste caso, foram privilegiados na formação com Atelier Biográfico, como aconteceu na Universidade de Évora no ano letivo de 2017/2018. Pensamos e assumimos que nesta instituição o cuidado com a aprendizagem biográfica foi planeada de forma coerente com os objetivos do curso (referidos anteriormente), de forma a que os profissionais possam ser reconhecidos “como produtores de conhecimento e da (re)construção de saberes em contexto, com alunos reais, entre interações e relações, significantes, resolvendo problemas e tomando decisões que entrelaçam teoria e prática” (Leal da Costa & Nunes, 2016, p. 123).

Leal da Costa, Biscaia e Parra (2018) defendem que o Atelier Biográfico contribuiu para um perfil novo. Responsáveis pelo surgimento e desenvolvimento do Atelier assumem-no como um “espaço/tempo de encontro e reflexão” (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018, p. 263), que “desvenda aprendizagens, desconstrói preconceitos e dá contributos para a construção de uma identidade” (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018, p. 264). Durante o tempo da formação, pode prevalecer o diálogo, a participação e o feedback que não são apenas instrumentais para a profissão, mas que contribuem cooperadamente para o desenvolvimento de cada um de todos os participantes (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018, p. 265). Esta atividade possibilitadora da explicitação de processos, teve em vista a ambição de tornar mais consciente o que tem sido tornar-se educador-professor na Universidade de Évora, contrariando tendências para que cada profissional ensine “como viu ensinar” (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018, p. 266).

Vieira (2011) defende que um espaço de reflexão permite que o profissional ao ser confrontado com a questão “Quem é que eu quero ser?”, poderá ultrapassar as inquietações de quem se percebe naquele momento. Mergulhando nesta onda de compreensão de quem sou e de quem quero ser, Leal da Costa, Biscaia e Parra (2018) vêm em defesa da ideia que, a partir de um Atelier Biográfico e do estágio, o profissional atreve-se a dar repostas a “Como me vou tornando educador-professor” (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018, p. 270). Do que entendemos dos autores e da experiência que vivemos em 2017/2018 com a participação naqueles encontros, concordamos que à medida que se percorrem caminhos, o formando vai assumindo-se como educador-professor, tendo presente o percurso da “pessoa (e futuro) profissional que se forma para uma intervenção sustentada e autónoma, agente local nas múltiplas realidades que uma profissão complexa e com crianças lhe irá exigir num futuro próximo.” (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018, p. 266).

Encontramos em Leal da Costa e Cavalcante (2017) o assumir que a pesquisa biográfica tem sido um recurso para explicitar a ideia de poder tornar-se educador-professor, um docente com atividade complexa e de alto nível de qualificação, embora não pareça ser valorizada socialmente como tal. Achamos, pois, que pensar sobre os próprios caminhos trilhados é compreender a identidade que se vai constituindo e preparar-se para a monodocência (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018). Ao fazer sentido para o profissional, este, mais tarde, reconhecerá “estas vivências como processos isomórficos, reportando as analogias entre estes processos e as práticas de trabalho, na escola e/ou no jardim de infância” (Folque, Costa & Artur, 2016, p. 127). Acreditamos neste processo.

Para concluirmos, gostaríamos de referir que o ingresso por caminhos com características semelhantes às abordadas, nos quais prevaleceu uma mediação biográfica foi significativa porque quanto melhor o profissional se vai conhecendo, melhor justificará as suas opções e escolhas. Estes processos permitem conhecer-se, (re)estruturar o pensamento e o significado das atuações e acontecimentos que, simultaneamente, ficaram documentados, por si e a sua própria experiência (Suárez & Dávila, 2018).

Então, usando palavras de outros para exprimir o que é a nossa perceção, ser educador-professor “é, hoje, ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste “nosso” tempo traçam essa “obrigatoriedade”, e a natureza da profissão a isso nos conduz” (Leite & Lopes, 2007, p. 216).

Capítulo 2 – A integração curricular em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo

Entendemos que ser educador-professor, para além da dimensão investigativa que o auxilia a objetivar o seu olhar enquanto profissional ao longo da formação, é assumir-se, paulatinamente, como monodocente que se encarrega “do ensino e das aprendizagens das crianças contemplando várias áreas do saber, cuja abordagem curricular integradora é da sua responsabilidade.” (Folque, Costa & Artur, 2016, p. 110). No entanto, não se encontra “sozinho”, socorre-se dos muitos recursos disponíveis, também eles de diferentes naturezas.

Na monodocência, o profissional tem um contacto mais direto e individual com cada criança, quer em contexto de sala como de recreio, o que permite conhecê-la e trabalhar a partir das suas vivências, aprendizagens, desenvolvimento ou das suas questões e ambientes em que tudo vai acontecendo – um trabalho que tem em conta a ecologia da criança. Esta prática deve emergir no processo de ensinar porque na vida, as pessoas também recorrem às experiências vividas para conseguir enfrentar as novas (Beane, 2003), formando-se (Passeggi, 2011). Importa, assim, cuidar da aprendizagem e não dos resultados. Contudo a escola tem vindo a perpetuar orientações para um trabalho quantitativo, ao invés de objetivar e focar-se no processo de aprendizagem, quer da criança quer do profissional (Niza, 2009). Neste sentido, pensamos que é preciso dar atenção a aspetos tão diversos como a criança ter conhecimentos prévios e suportar-se dos mesmos para fazer novas aprendizagens (Graça, 2005); ser uma criatura pensante sobre o mundo e capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento (Bruner, 1996, p. 77); ser um “sujeito pessoal e social, receptor e criador, assimilador e expressivo, o que reclama respostas construtivas e diferenciadas pelos agentes educativos.” (Alonso, 2008, p. 330); ter uma “mente viva com disposição inata para dar o melhor sentido possível à sua experiência, às suas observações e aos seus sentimentos” (Katz, 2006, p. 14); ser ativa no seu processo de aprendizagem (Leitão & Alarcão, 2006) ou produtora de significados, a partir do investigar, errar (Watkins, 2004). Terminamos por aqui, conscientes que não esgotámos os aspetos a focar.

Segundo Katz (2006), por exemplo, também as interações entre educador/professor-criança são motores para a criação de ambientes com a necessária qualidade para a mesma aprender e se desenvolver. Corroborando dessa opinião, lemos em Graça (2005) que com a

integração das inquietações das crianças na gestão do currículo¹¹, é possível esperar aprendizagens significativas. Com Santos (2015) fundamentamos a nossa ideia de que a aprendizagem “tem de ser experienciada” e que “as crianças devem estar envolvidas numa atividade interessante” (Santos, 2015, p. 31) e que os motive. Também Costa e Sarmiento (2018) realçam o quanto são importantes as interações entre as crianças (aluno-aluno) como promotoras de desenvolvimento, sendo o grupo o responsável pelo trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um pensamento que se alinha com o de outros autores que defendem tais aspetos como valiosos contributos na realização de aprendizagens (Feitosa, Martins, Tavares, Leães & Oliveira, 2019). Os processos só se tornam conscientes se tiver alguém (andaime) que ajude a que tal aconteça (Feitosa, Martins, Tavares, Leães & Oliveira, 2019), ao mesmo tempo que o profissional aprende sobre si (Alarcão, 2001) e as crianças sobre elas próprias.

Estas visões são fortes indicadores da necessidade de práticas articuladas, contudo é preciso desencadear uma gestão integrada do currículo, na qual a criança participe ativamente para tal acontecer (Alonso, 2008). Simultaneamente, o profissional deverá proporcionar o desenvolvimento de atividades importantes e ricas (Katz, 2006). Neste sentido, suportamo-nos em perspetivas sócio-construtivistas porque com elas “se realça o carácter ativo, autónomo, significativo e interativo dos processos de aprendizagem dos alunos e da formação de professores” (Alonso, 2008, p. 334) em que aprender é obter as ferramentas para *aprender a aprender* e para aprender a pensar sobre a própria aprendizagem (Alonso, 2008) – ou a denominada metacognição (Bruner, 1996).

Valorizando, assim, o que a criança pensa e como chega àquilo em que acredita (Bruner, 1996), é importante focar a aprendizagem de todos (Roldão, 2000) e o modo como se aprende, ou seja, um alinhamento com uma certa ideia de comunidade de aprendizagem (Watkins, 2004). Assim, considera-se a participação das crianças nos próprios processos de aprendizagem como relevante, quer individualmente quer em grupo, sustentando-se que a partir do diálogo e reflexão, em que “students are crew, not passengers” (Watkins, 2004, p. 24), este processo de metarreflexão desenvolve crianças mais seguras e conhecedoras de si, contribuindo para o sucesso escolar (Bruner, 1996; Watkins, 2004).

¹¹ O currículo é, segundo Alonso (2008), “projeto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as diferentes experiências de aprendizagem que a escola oferece como valiosas e imprescindíveis para a educação integral das crianças, consideradas na sua individualidade e diversidade.” (Alonso, 2008, p. 330).

É nesta mesma linha de pensamento que se valoriza a integração curricular¹² porque é a partir desta abordagem que é possível o acesso a saberes específicos (Roldão, 2000) e porque se assume que as crianças, como os adultos em boa medida, têm uma visão global da realidade (Roldão, 2000). Notando que as aprendizagens significativas são fundamentais para as crianças, devem adotar-se práticas de integração curricular, contextualizando e articulando com momentos que são significantes para elas (Beane, 2003).

Beane (2003) defende que a integração curricular é sinónima de um desenvolvimento curricular que busca conexões em todas as direções, sendo notória a sua objetivação na prática, na Educação Pré-escolar. No fundo, o que lemos no preâmbulo das OCEPE quando se afirma “que o currículo se desenvolve com a articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Silva (coord.), Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 4).

Objetivando o nosso olhar no ensino do 1º CEB, segundo Roldão (2000), assumimos a integração como “um dos definidores de especificidade do 1º Ciclo” (Roldão, 2000, p. 24) porque, como também referem Folque, Costa e Artur (2016), “a disciplinarização tem um poder simbólico que, facilmente ameaça a monodocência.” (Folque, Costa & Artur, 2016, p.130).

Focando a nossa atenção no polo oposto à integração curricular, sabe-se que o profissional é alvo de ameaças que comprometem a sua prática articulada, tais como utilização excessiva dos manuais (Alonso, 2002), “desarticulações/descontinuidades; desadequação da oferta curricular; falta de clareza do currículo nacional; fragilidade de sinergias; visão da escola fechada sobre si mesma; alterações constantes nas políticas educativas.” (Alonso, 2008, p. 331). A saída da sala por parte das crianças para serem acompanhadas pelo professor de apoio era considerada uma ameaça até ao ano letivo 2018/2019, quando entrou em vigor o DL-54/2018, após a PES que retrata este Relatório. Seria bom que tudo se tivesse alterado com a saída de um Decreto-Lei, mas bem sabemos que, embora necessário, assim não acontece.

Como profissionais vamos adquirindo a noção das ameaças várias que comprometem o ensino. A partir da reflexão, poderemos resistir e contribuir para o avanço do desenvolvimento de práticas mais isentas de fragmentações, quer entre áreas e conteúdos curriculares, quer entre

¹² “A abordagem holística, articulada e sustentável do percurso educativo (...) permitir-nos-á organizar contextos socioeducativos e pedagógicos estimulantes e integrados, que se constituam como territórios de vida e de aprendizagem, de cuidado e educação, de construção de subjetividades e identidades, de socialização e emancipação” (Alonso, 2008, p. 335)

espaços e tempos educativos, quer entre espaços/tempos de interação e de comunicação entre as crianças (afastando as aprendizagens individualistas), quer entre escola e comunidade, quer entre equipa docente, promovendo, assim, transições. Como tal, acreditamos que é necessário sair da zona de conforto, o que implica dedicação, criatividade, sentidos e fundamentos no que se faz e como se atua, o que exige mais trabalho, mais reflexão, investigar sobre a prática e reconhecer o valioso contributo de processos de supervisão (Leitão & Alarcão, 2006). Profissionais que mergulham anualmente no contexto escolar e não formulam reformas ao nível do pensamento e das práticas, parecem acomodar-se, deixando que estas ameaças continuem. Não é suficiente conhecer o que nos dizem as ciências da educação, a psicologia, a sociologia ou mesmo a filosofia ou a história, é preciso sermos capazes de reconhecer no caminho o nosso processo de aprendizagem. Conhecer evidências que a ciência vai construindo e aceitar algumas, é bem diferente da incorporação que delas fazemos nas práticas pedagógicas, construindo conhecimento profissional e pedagógico através da nossa própria experiência quotidiana.

Quando o profissional adota práticas intencionais que contrariem fragmentações, como foi no nosso caso com enfoque disciplinar, percebe-se que deixamos de “acumular” saberes – conceito que se traduz em por Morin (1999) por «uma cabeça bem cheia» - e passamos a produzir conhecimento com as crianças, a partir da escuta e da partilha articulada dos diversos saberes. Porém, parece-nos que há muito se foram tornando cada vez mais distantes (quase como incapazes de se articular, como por exemplo, saberes das áreas do português e da matemática). É neste sentido que Bruner (1996) nos ajuda a compreender que só acumular conhecimento não chega para produzir conhecimento. Enquanto profissionais, podemos, e devemos produzir conhecimento com as crianças através dos conteúdos sem nos deixarmos manipular por eles. Desse modo, as crianças, enquanto seres humanos, desenvolvem-se e aprendem tomando o exercício da integração como natural facilitador, o que potencia aptidões para levantar questões e resolver problemas, assim como uma predisposição para articular os saberes - «uma cabeça bem feita» (Morin, 1999, p. 23).

Valorizando a criança como “ator social pensante, competente para fazer escolhas e expressar ideias” (Leal da Costa & Sarmiento, 2018, p. 76), com capacidade investigativa (Katz, 2006), pode adotar-se a metodologia de TP como prática adequada a tais intenções e propósitos. Esta abordagem pedagógica permite a participação e colaboração de todos os intervenientes e o profissional assume o papel de orientador (Lopes da Silva, 2011). Folque, Leal da Costa e

Artur (2016) ou Leal da Costa e Nunes (2016) afirmam que a adoção desta metodologia permite combinar a novidade com melhorias no ensino, porque se proporcionam aprendizagens holísticas e transdisciplinares, mobilizando práticas “sustentadas, intencionais e promotoras da integração curricular” (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016, p.133). Para que a aprendizagem seja significativa, Katz (2006) sugere que os profissionais envolvam as crianças em investigações que valha a pena conhecer. Foi, na verdade, o que intentámos fazer durante a PES. Considerando que esbater as fronteiras disciplinares se apresenta como um vetor importante na ação educativa, Folque, Leal da Costa e Artur (2016) assumem, igualmente, o TP como um veículo poderoso porque “promove a articulação de conhecimento de várias áreas do saber” (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016, p.132), a partir da resolução de problemas (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016). Também Lopes da Silva (2011) afirma que os projetos proporcionam a interseção de saberes, mobilizando as diversas áreas, permitindo, um diálogo com o domínio social. Perseguimos estas ideias e mobilizaram as nossas práticas.

Atendendo à valorização da monodocência que contraria fragmentações, focámos também o olhar na fragmentação a nível de espaço. Consideramos que o contexto de sala é um dos elementos chave que contribui para as aprendizagens das crianças. Leitão e Alarcão (2006) ajudam-nos a fundamentar esta opinião quando afirmam que não se aprende apenas e só no e com o espaço escolar, sendo outros ambientes também ricos e propícios ao seu desenvolvimento. Relacionando esta ideia com a prática sustentada de TP, Lopes da Silva (2011) menciona que “o espaço educativo da sala de aula ou da escola, amplia-se, esbatendo-se as fronteiras entre as “quatro paredes” da sala de aula ou da escola e o mundo real, o mundo exterior à escola” (Lopes da Silva, 2011, p. 123).

No nosso caso esta influência do espaço tinha que ser considerada, que mais não fosse porque num qualquer agrupamento de escolas coabitamos o espaço e devemos perceber as diferentes influências que deles decorrem quando diversos atores ali se cruzam e interagem. Então, cuidar de processos de aprendizagem pode ser cuidar de transições¹³. Neste sentido, o profissional deve privilegiar a continuidade educativa, sendo que, por exemplo, na transição da Educação Pré-escolar para o 1º CEB está comprometida a visão que a criança possa vir a desenvolver face à escolaridade obrigatória (Oliveira, 2016). A vivência desta fase, por parte

¹³ “As transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes.” (Silva et al., 2016, p. 97)

da criança, deve ser harmoniosa e com qualidade, cabendo ao profissional uma articulação curricular, envolvendo as crianças e suas famílias (Oliveira, 2016), contribuindo assim para aumentar a bagagem das crianças a partir de experiências e aprendizagens com significado e fundamentais no decurso da transição (Ferreira & Rodrigues, 2019). De um modo geral, “as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior auto-confiança e aprendizagem” (Vasconcelos, 2009, p. 49). Percebemos que não era por estarmos em espaços físicos comuns que tal acontecia, pelo que este aspeto exigiu alguma atenção concetual aqui exposta desta maneira.

Acreditamos que uma articulação entre níveis de ensino contribui para a qualidade do ensino, para a qualidade das aprendizagens das crianças e para uma transição com sucesso (Ferreira & Rodrigues, 2019). Neste sentido, o profissional deve intencionalizar e sistematizar a articulação, focando o desenvolvimento de competências pessoais (autoestima, autoconfiança, autocontrolo), sociais (cooperação, partilha, respeito pelo outro) e aprender a aprender (Ferreira & Rodrigues, 2019). O facto de este tipo de articulação estar contemplada na legislação, autores como Formosinho (2016), Monge (2002) e Serra (2004), segundo Ferreira e Rodrigues (2019) defendem que não se trata de uma prática recorrente, por parte dos profissionais, como desejado.

Sabemos que as fragmentações dificultam o processo de aprendizagem, afetam a relação entre os contextos de vida das crianças e o de vida na escola, as interações. Voltando um pouco atrás para retomar a ideia, terminamos este capítulo reiterando que adotar metodologias como o TP, trabalho por temas, estabelecer pontes/conexões, com vista à integração curricular e, em última instância, ao sucesso escolar são caminhos possíveis e válidos. Contudo, não deveremos esquecer que:

As políticas educativas só poderão ganhar se, em todas as dimensões da vida da escola (organizacionais, administrativas, curriculares), se as crianças forem consideradas na globalidade do seu ser, como membros plenos da vida escolar e se forem chamadas a participar, ao nível das suas competências, no processo de decisão colectiva. (Alonso, 2008, p. 87).

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Parte II – Prática de Ensino Supervisionada e Processo de Investigação

Capítulo 3 – O que sabemos dos contextos?

3.1. Enquadramento do contexto no qual se desenvolveu a ação pedagógica em Educação Pré-Escolar

3.1.1. Caracterização reflexiva da instituição

As vivências e aprendizagens, tanto pessoais como profissionais, proporcionadas ao longo do 4.º semestre do curso decorreram numa escola que no ano de 2001 se agregou a outras escolas, passando a fazer parte de um agrupamento de escolas da cidade de Évora. Com a reestruturação da rede escolar do concelho, no ano de 2004 foi constituído o Agrupamento de Escolas, do qual aquela escola passou a fazer parte. Atualmente, é constituído por quatro jardins de infância, duas escolas básicas com jardim de infância e 1º CEB, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária com 3.º ciclo e ensino secundário (Projeto Educativo - PE). Do ponto de vista do enfoque do nosso trabalho, a agregação de escolas ao mesmo agrupamento parece-nos ter sido facilitadora da articulação curricular e com isso também de algumas questões de transição entre ciclos de ensino. Por exemplo, os professores das diferentes escolas do agrupamento reúnem-se com regularidade para planear por grupo-ano, ao mesmo tempo que identificam as necessidades de cada grupo e de cada estabelecimento e propõem a gestão de recursos humanos disponíveis, nomeadamente, o trabalho dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S) e dos professores de apoio. Estes encontros permitem conhecerem-se, manterem relações e conversas ou partilha de ideias sobre os trabalhos com as crianças, o que não foi indiferente no desenvolvimento da PES.



Figura 1 – Pátio da instituição de Pré-escolar

O jardim de infância, da rede pública e no mesmo agrupamento, está inserido num outro edifício mais recente e é ali que exerce as suas funções o coordenador pedagógico que, por sua vez, é professor do 1º CEB e se encontra no ativo, sendo responsável por um grupo de crianças. Assim, conhece os obstáculos e as conquistas que as crianças enfrentam e concretizam no seu quotidiano ao mesmo tempo que com elas trabalha e tem que articular trabalhos com toda a equipa educativa. Talvez por isso, observámos que a fragmentação a nível de hierarquia era residual, ou seja, não foi perceptível um distanciamento, a nível de relação, entre os diferentes elementos do corpo docente. Isso facilita a aproximação das crianças entre si, sobretudo, nos momentos de recreio.

No que respeita a recursos físicos, a instituição tinha treze salas, dez para o 1º CEB e três para a Educação Pré-escolar, com instalações sanitárias anexas e equipadas com ar condicionado. A sua arquitetura é simétrica e no espaço central – espaços comuns – é a entrada, uma cozinha com arrumos e armazém, um refeitório e várias arrecadações em frente, mostrando ainda várias instalações sanitárias acessíveis a todas as crianças. Pela sua simetria, do lado direito encontra-se a área destinada ao 1º CEB, na qual existe uma sala utilizada pelos professores, um gabinete para o coordenador do estabelecimento, um gabinete médico e ainda um espaço polivalente com um alpendre coberto. A zona exterior inclui um campo de jogos e uma zona relvada. Destaco este aspeto, pelo facto de ser um espaço habitado, sobretudo, pelas crianças do 1º CEB e ter reparado que para o exterior se ia, especialmente, durante os intervalos sem que crianças dos diferentes níveis de ensino se encontrassem com facilidade.

Do lado esquerdo, tínhamos a biblioteca e a zona da Educação Pré-escolar que está protegida por uma porta. Mantemos muitas dúvidas acerca da sua necessidade. Ao entrarmos há um corredor de ligação às três salas de jardim de infância, à sala de educadores, ao polivalente e à saída para o exterior, um espaço de recreio, só para as crianças de Educação Pré-escolar. A instituição tem capacidade para mais de trezentas crianças segundo o PE, mas não é fácil encontrarem-se informalmente potenciando tais encontros quer para as aprendizagens entre pares quer para contrariar as dificuldades que uma transição entre ciclos de ensino pode causar.

O espaço exterior tem uma zona de recreio com um escorrega e outra estrutura em madeira, triciclos de ferro, dois alpendres e uma zona relvada. Pensamos que é pouco rico em estruturas desafiantes para o desenvolvimento motor e a quantidade dos recursos não satisfazia

todas as crianças. Foi reparando nesse aspeto que solicitei brinquedos trazidos de casa que, levados para o exterior, permitiam disfrutar dos mesmos em momentos de brincadeira livre, embora eu me mantivesse atenta. Estes objetos também entravam na sala com um reduzido tempo de permanência e esta proposta potenciou a sua utilização intencional no trabalho com as crianças, ao mesmo tempo que lhes permitiu usar os seus próprios brinquedos partilhando-os com os colegas e deixar-me observar relações entre as crianças que de outra forma penso que seria mais difícil. Por exemplo, a forma como partilhavam os seus próprios brinquedos entre si.

A instituição criou equipas de apoio aos órgãos de gestão com o intuito de os apoiar “para que em conjunto se mobilizem comunidades de prática, numa lógica reflexiva de autodesenvolvimento” (PE, p. 23). Esta prática deveria permitir uma articulação entre os diversos órgãos e profissionais, possibilitando exercícios periódicos de conexão que, transitando para as respetivas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para as aprendizagens das crianças. Na verdade, enquanto trabalhei naquele contexto, não percecionei efetivas práticas nem conseqüências de um trabalho em efetiva comunidade. Na leitura do PE previa-se que nesta instituição o trabalho em equipa fosse uma componente caracterizante, plena de partilhas entre educadores e professores, reunindo pelo menos uma vez no mês. Segundo o documento a convivência no mesmo espaço, incluindo nas horas das pausas, faria com que existisse uma partilha constante relacionada com momentos específicos da prática. Como integrei muitos desses momentos de conversa, compreendi que se identificavam e apresentavam casos problemáticos e possíveis soluções, mas fiquei desperta para determinados aspetos pedagógicos que não eram falados e que teriam influência no trabalho com as crianças, tanto naquela sala como em outras onde poderiam vir a ficar no ano letivo seguinte. Estes momentos de reunião em equipa docente foram sempre razão de registo e reflexão com conseqüências pedagógicas nas minhas opções de trabalho com a educadora cooperante e com as crianças, o que mais à frente se ficará a conhecer com maior pormenor. Aliás, mostrarei adiante como intencionalmente trabalhámos para promover transições entre ciclos de ensino, com crianças que habitavam o mesmo espaço em tempos idênticos, mas de forma tão diferente e distante.

No PE estão identificados princípios, valores e missão. É notória a perceção daquilo que se deseja, isto é, “Pretende-se que o Agrupamento desempenhe as suas funções educativas em articulação com as estruturas nacionais (MEC), regionais e locais (CME e Juntas de Freguesia)

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Projeto Educativo, p. 25). O tempo de permanência no contexto permitiu pensar que se trata de realizar atividades avulsas e não uma continuidade em termos de projeto educativo.

No *Capítulo 4 – Dimensão Investigativa em Análise* apresentaremos e analisaremos algumas práticas que foram pensadas em prol de articular com o exterior, aprendendo para além das quatro paredes da sala. Não houve tantas oportunidades quanto as desejadas para sair da escola devido ao surgimento de obstáculos face à distância da cidade, contudo foi sendo realizado o possível para que houvesse o maior envolvimento com a comunidade envolvente.

3.1.2. Caracterização reflexiva do grupo

O grupo era constituído por vinte e quatro crianças, mais precisamente treze rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Três das crianças pertencentes ao grupo tinham apoio da equipa de Intervenção Precoce e Terapia da Fala. Estive atenta à forma como trabalhavam dentro ou fora da sala para planejar atividades em equipa e com intencionalidade.

A entrada de catorze crianças no grupo revelou, em meu entender, a perspetivação por parte das famílias da ingressão dos educandos no 1º CEB, no ano letivo seguinte, naquela instituição. Para dar voz às necessidades e preocupações quer das crianças quer dos familiares, planeámos e realizámos atividades nesse sentido que serão apresentadas e analisadas no *Capítulo 4 – Dimensão Investigativa em Análise*, mais precisamente no subcapítulo 4.2.2.2. *Vou para o 1º Ciclo*.

Atendendo à arquitetura da instituição, preocupou-nos a relação das crianças que saíram do grupo para ingressar no 1º CEB e as que entraram na Educação Pré-escolar porque frequentavam a mesma instituição e não se conheciam, o que significa que há fragmentação a nível de espaço. Não havia contacto entre os elementos que integravam as diferentes valências, o que permitiu observar que crianças que se conheciam porque eram vizinhas e não por frequentarem a mesma escola.

Podemos referir que adotámos práticas culturais com recurso à nacionalidade da família de uma criança, o MR. Investigámos a partir do computador sobre a sua posição geográfica relativamente a Portugal; analisámos a dimensão dos diferentes países, a sua distância; o MR partilhou vivências relacionadas com a visita dos seus familiares ao país de origem. Este aspeto

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

ganhou relevância na sala e mais tarde, com a comemoração da Páscoa, algumas crianças manifestaram a sua curiosidade no que diz respeito às festividades no “país do pai do MR”.

Ilustro esta prática a partir de uma nota de campo da S6, JI

MR: “A minha família, avós, tios, primos moram muito longe.”

Estagiária: “Onde?”

MR: “Na Ucrânia.”

Estagiária: “Ai é? E tu estás com os teus pais cá?” [Aproveito para melhor conhecer o contexto familiar da criança]

MR: “Sim e a minha irmã.”

Passado alguns instantes.

MR: “Ana, a Ucrânia fica para cima, não é?”

Estagiária: “Olha fica para o lado e para cima, em relação a Portugal. [Faço os gestos com as mãos] Queres ver no mapa?”

MR: “Quero.”

Estagiária: “Então assim que tivermos oportunidade vamos ao computador pesquisar um mapa e ver a posição da Ucrânia. Agora vai à casa de banho para te preparares para o almoço.”

Após o almoço, antes de ir para o recreio, a criança passa pela sala e eu questiono se quer pesquisar agora. A criança diz que sim e fomos até ao computador pesquisar o Mapa-mundo; posteriormente descobrimos Portugal; depois tentámos encontrar a Ucrânia através das indicações que a criança me tinha dado. Ficou fascinada. (Reflexão S6, JI -12/03/2018 a 16/03/2018).

O facto de trabalhar com um grupo heterogéneo possibilitou desenvolver um trabalho articulado entre crianças de diferentes idades “tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 24). Este aspeto foi valorizado porque “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Silva et al., 2016, p. 24). Para ilustrar esta interação entre idades cito a seguinte nota de campo, da S12, JI

Na parte da tarde observo as crianças nos seus trabalhos e brincadeiras e noto que a IG, de 4 anos, desenha no quadro branco com o MF, de 6 anos. Na apresentação da história, as crianças cooperam e algumas vezes trocam informações em voz baixa para partilharem com o grupo. (Reflexão S12, JI – 07/05/2018 a 11/05/2018).

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

No Projeto Curricular está explícito que “São crianças ativas, interessadas e empenhadas, gostam de se envolver nas atividades demonstrando muito entusiasmo”. Para ter conhecimento dos seus interesses recorremos à observação, planeando momentos individuais, nomeadamente no momento do acolhimento para permitir uma maior aproximação entre mim e as crianças. Assim, passamos a citar um excerto da reflexão da S4, JI

Ao pensar sobre a relação afetiva adulto-criança chego à conclusão que esta é a base para a criança se sentir confortável e segura nas suas ações. Por consequência as suas aprendizagens tornam-se mais prazerosas e o seu interesse e motivação aumentam. Portanto, Luz (2014, p.4) afirma que “A amizade funciona assim como um fator de proteção social, promovendo a autoestima e o bem-estar da criança.” (Reflexão S4, JI – 26/02/2018 a 02/03/2018).

Compreendi que a preocupação em criar um ambiente securizante em que cada criança se sentisse bem e em que tivesse consciência que é escutada e valorizada permitiu aumentar a relação afetiva e por sua vez aceder com maior facilidade aos seus interesses e desenvolver o seu gosto pela escola. As crianças, de um modo geral, interessavam-se por atividades relacionadas com o conhecimento do Mundo, nomeadamente, tecnologias, experiências, fenómenos naturais (arco-íris, sol, chuva), cuidado com os animais e plantas, cavar, plantar, semear; o faz de conta; o desenhar, pintar; as construções (o TB e o GV interessavam-se verdadeiramente por esta vertente); escrita de letras e números; a área da garagem é muito requisitada pelo NF e pela MF; a CS, a CC e a IV gostavam imenso de planear e apresentar dramatizações com recurso ao fantocheiro. De um modo geral, a curiosidade e o gosto pelo brincar identificava estas crianças.

No momento de planear tivemos em consideração os interesses, necessidades e ações das crianças recolhidos a partir de observação direta. O facto de mexerem na terra nos momentos de intervalo possibilitou questionar-me sobre esta prática e aliá-la à informação que tinha do grupo, nomeadamente, da rejeição de alimentos na hora da refeição. Assim, foi possível desenvolver um trabalho aprofundado sobre a produção e crescimento dos legumes, do qual se pode ter conhecimento no *Capítulo 4 – Dimensão Investigativa em Análise*, mais precisamente no subcapítulo 4.2.2.1. “*Cresce, cresce plantinha*”.

Num olhar observador e atento denotámos que algumas áreas eram pouco frequentadas e, por sua vez, ocupadas pelas mesmas crianças. Com isto, comecei a ter intencionalidade no momento de planificar para as áreas para que as crianças não se privassem do contacto com outras que, também, são fundamentais para o seu desenvolvimento. Uma das áreas

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

adormecidas da sala era a área da leitura. Ao ter consciência desta situação fui incentivando as crianças a frequentarem-na, fazendo dela parte integrante do nosso dia a dia. Para ilustrar cito as seguintes passagens das reflexões ao longo da PES.

Incentivei a ir para a área da leitura quando me sentei a ler uma história ao TB, mas não manifestaram interesse. Não posso obrigar. Parece-me que ao ter intencionalidade e ao respeitar a criança, algum dia irão para esta área. (Reflexão S4, JI – 26/02/2018 a 02/03/2018)

Começo a observar que sou mais tolerante, no bom sentido, porque tenho realizado leituras e estou consciente das minhas intenções do que é melhor para as crianças, possuindo estas uma aprendizagem significativa. (Reflexão S5, JI – 05/03/2018 a 09/03/2018)

Hoje, como é sexta-feira, as crianças encontram-se cansadas da semana e mais agitadas. Então, para conseguirmos continuar no tapete solicitei que fechassem um pouco os olhos para se acalmarem. Como denoto este comportamento semanalmente e a pouca frequência na área da leitura, planeei um momento de leitura e reprodução de lengalengas para que fosse um momento mais dinâmico. (Reflexão S8, JI – 09/04/2018 a 13/04/2018)

O momento da manhã é destinado à exploração da sala quando entram. Este é um momento propício de várias conversas.

MF: “Ana posso ir para a área da leitura ler um livro?”

Estagiária: “Podes. Vais ler qual?”

MF: “Ainda não sei. Vou ver os que há aqui.”¹⁴ (Reflexão S10, JI – 23/04/2018 a 27/04/2018)

IV: “Ana acho que hoje podes ler-nos um livro. A nós (CC, CS, IV e MR) está apetecer ouvir uma história.” (Reflexão S12, JI – 07/05/2018 a 11/05/2018)

A partir da leitura dos excertos acima que coincidem com *timings* diferentes da PES pode verificar-se que as crianças começaram a desenvolver o gosto pela área da leitura, a partir de trabalho intencional e sistemático, ao sabor do desejo de cada criança. De um modo geral, a minha prática foi ao encontro de um trabalho que incidisse nas diferentes áreas e domínios de forma integrada e globalizante “pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo.” (Silva et al., 2016, p. 31).

A Área de Formação Pessoal e Social é transversal, ainda assim foca-se num decurso individual de relacionamento “consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva et al., 2016, p.33). Na mesma linha de pensamento e focando o olhar no grupo podemos afirmar que, de um modo geral, o mesmo era atencioso, as crianças tomavam decisões

¹⁴ Pode ler-se o restante diálogo na página 132, em apêndice. Este remete também para questões de formação de modelos nas crianças por parte dos educadores.

entrem elas no momento de conflito tentando encontrar uma solução em conjunto (por vezes foi necessário auxílio do profissional); começaram a ter consciência de si como pessoas que pensam, que dão opinião. Inicialmente não valorizavam a opinião do outro possuindo, assim, uma visão mais individualista, contudo na minha prática fui reforçando que é necessário ouvir os outros porque se gostamos de ser escutados, também eles gostam. Num momento em que duas crianças falaram para mim, no início da PES, fizeram-no em simultâneo para ver a qual das duas dava maior importância. Não me identificando com este tipo de prática, solicitei que falasse uma de cada vez, em que as próprias mediassem o diálogo. No final, esta intervenção foi desaparecendo e as crianças começaram a ouvir-se umas às outras.

O grupo envolveu-se bastante nas atividades que foram propostas, quer por mim e educadora quer por outras crianças. De um modo global, curiosas e interessadas em pesquisas, participativas e auxiliavam sempre no que fosse necessário. Forneci-lhes “feedback construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam, de modo a contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender.” (Silvia *et al*, 2016, p. 19).

3.1.3. Caracterização reflexiva do ambiente educativo

3.1.3.1. Espaço e materiais

Segundo Silva et al. (2016) “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26). Assim sendo, a disposição da mesma não deve ser estanque, pois, “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada [...] para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (Silva et al., 2016, p. 26).

Recordando os objetivos da minha investigação associada à prática pedagógica, *como identificar possibilidades e dificuldades de contrariar fragmentação naquele contexto com aquelas crianças*, considerámos que as possibilidades de habitar o espaço e utilizar materiais diversificados eram importantes. Então, no decorrer da PES observei e tirei notas sobre o espaço e os materiais existentes na sala que poderiam proporcionar aprendizagens

significativas às crianças. Recorremos assim às notas de campo da reflexão S1, JI para ilustrar os aspetos que evidenciámos

A sala é um espaço com áreas definidas e as crianças movimentam-se e conversam, embora não seja muito amplo. A casa de banho fica próxima da área da pintura. Os materiais não estão diretamente acessíveis: existe uma arrecadação onde estão papéis celofane, autocolantes, cartolinas, etc. e quem gere as disponibilidades é a educadora. Tem uma saída para o quintal, em geral, fechada à chave e outra para o interior da instituição, também, ela pouco utilizada.

Os materiais de uso diário estão acessíveis às crianças, arrumados de forma organizada, em caixas etiquetadas com escrita e imagem. Nem sempre as crianças vão buscar os materiais livremente, pois por vezes é o adulto que determina a sua utilização. Como é o caso.

No que respeita às áreas, possuem um cartão que as identifica e bolas de snooker que determinam o número de crianças que podem permanecer em cada uma delas simultaneamente, num determinado tempo.

É de notar que a porta da sala que dá acesso ao exterior passou a estar mais aberta devido à construção da horta (ver Capítulo 4 – “Cresce, cresce plantinha”) e a incentivos, da minha parte, para realizarmos atividades no exterior como mais adiante poderemos conhecer. Assim, esse espaço inutilizado torna-se uma extensão da nossa sala. (Reflexão S1, JI – 05/02/2018 a 09/02/2018)

De um modo geral, a sala divide-se em dez espaços: Área da Escrita, Área da Leitura, Área do Computador, Área do Quadro, Área das Construções, Área dos jogos de mesa, Área da casinha, Área dos fantoches, Garagem, Área da Pintura.

A Área da Escrita encontrava-se junto da Área da Leitura. Este era um espaço onde as crianças podiam escrever de forma livre ou orientada nos seus cadernos; realizar as suas garatujas; expressar-se através desta forma. Poderiam brincar com letras e palavras contidas numa caixa. As crianças tinham à sua disposição cadernos individuais, jornais, revistas, caixa de palavras, trabalhando Expressão e Comunicação, tendo introduzido nela a caixa dos palavrões¹⁵.



Figura 2 – Área de escrita

A Área da Leitura possuía uma biblioteca e era um espaço onde as crianças podiam realizar as suas leituras a partir dos livros existentes ou de outros trazidos pelas próprias ou levados por mim. Esta área dispõe de puffs para que as crianças se sintam confortáveis, mas

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

não era muito utilizada. Ao longo da PES, as crianças utilizaram esta área sobretudo no trabalho de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo permitindo-me conhecê-las melhor a partir da conversa porque muitas vezes iam ter comigo porque só ali me sentava.



Figura 3 – Crianças na área da leitura



Figura 4 – Disposição dos livros na área da leitura

A Área do Computador estava junto à Área do Quadro e podia ser utilizada para diversas atividades como pesquisas, jogos que se encontravam no Ambiente de Trabalho, trabalhos no word e paint, ouvir músicas, ver filmes em conjunto, observação a partir do microscópio. Neste espaço existia o computador, colunas, fones, cd's e microscópio com entrada usb. Por norma, esta área também foi muito requisitada ao longo da PES para ler histórias online, visualizarmos vídeos e filmes; vermos fotografias das viagens ou de momentos de dias anteriores; analisarmos detalhadamente os bichos da seda, a partir do microscópio, denotando a evolução de características físicas.



Figura 5 – Visualização do vídeo “A maior flor do Mundo”, de José Saramago, na área do computador

A Área do Quadro que se encontra entre a Área do Computador e a Área da Casinha possibilitava às crianças desenharem, representarem, escreverem letras, números. Na conclusão da produção as crianças apresentavam-na ao grupo. À sua disposição as crianças tinham o quadro; canetas próprias de cor vermelha, verde, azul e preta; letras e números com ímanes. Habitualmente, na parte da tarde, as crianças representavam e de seguida contavam a história para o grupo. Esta área também foi requisitada para a construção de um texto em conjunto que passou a ter função de guião para a peça de teatro, da qual iremos dar a conhecer mais pormenores, no subcapítulo 4.2.2.1. *“Cresce, cresce plantinha”*.



Figura 6 – Área do quadro

A Área das Construções encontrava-se em frente da Área do Quadro e permitia que as crianças, no tapete de esponja, realizassem construções a partir de legos; que brincassem com animais domésticos e selvagens. Na imagem abaixo podemos observar um pai a brincar com o seu filho, no Dia do Pai. Desta área, normalmente, resultaram quintas, casas, torres que, por vezes, ficavam para exposição da sala e os autores nos falavam sobre a sua elaboração.



Figura 7 – Área das construções

A Área dos jogos de mesa permitia que as crianças numa das mesas junto ao móvel onde se encontravam os jogos pudessem disfrutar de uma interação, quer em pequenos grupos, a pares ou individual. As crianças podiam recorrer a jogos como puzzles, base de madeira com cordões para atar, base em plástico com furos para colocar pregos coloridos realizando representações. Habitualmente realizávamos puzzles, em conjunto e ao observar o seu envolvimento neste tipo de jogos, realizámos um puzzle de grupo em que cada um desenhou numa folha A4, dentro dos limites, e no final juntámos as folhas ordenadamente, ficando aquela cara como a marca do grupo.

A Área da casinha era um espaço muito requisitado pelas crianças, tanto do género feminino como masculino. Nela as crianças brincavam de forma livre e mergulhavam no faz de conta. A mercearia (figura 10) estava anexa a esta área e surgiu da necessidade de terem de comprar comida para sobreviver. Através desta, as crianças viveram interações que envolviam diálogos sobre dinheiro, anotações num caderno feito por elas, medições e pesos de alimentos, por exemplo. A área da casinha dispunha de um equipamento semelhante ao de uma casa como cama, estendal, forno, fogão, lava-loiça, móvel de utensílios de cozinha (pratos, talheres, panelas), mesa, bancos, gavetas com roupa para os bonecos e carrinho. No Dia da Mãe, algumas mães foram brincar para esta área como ilustra a figura 9.



Figura 8 – Crianças a brincar na área da casinha



Figura 9 – Mãe a brincar com as crianças, na área da casinha



Figura 10 - Mercearia

A Área dos Fantoques e a Garagem partilhavam o mesmo espaço porque a sala tem dimensão reduzida para a capacidade de resposta ao grupo. Nesta zona, as crianças podiam recorrer ao fantocheiro e a fantoches para dramatização; e na garagem a um tapete em forma de pista e alguns carros pequenos para brincar às corridas. Habitualmente, as crianças que preparavam uma dramatização em determinado momento do dia apresentavam-na, no final do mesmo.

A Área da Pintura era um espaço no qual as crianças podiam aplicar diversificadas técnicas de pintura e situava-se junto ao lava loiça e à casa de banho. Na figura 11 está representada uma criança a aplicar a técnica do berlinde para realizar o papel de embrulho para a prenda do pai. Existia um cavalete, contudo foi retirado porque as crianças optavam por utilizar a mesa mais próxima. As crianças tinham tintas e pincéis à sua disposição, tal como as folhas que se encontravam dispostas num móvel que podemos visualizar na figura 12. Neste também estão organizados em caixas os lápis de grafite, lápis de cor grossos e finos, canetas grossas e finas, afias, borrachas (figura 12).

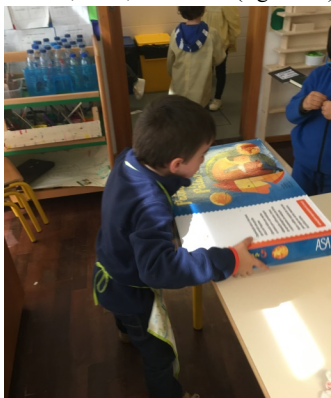


Figura 11 – Criança a utilizar a técnica do berlinde, na área da pintura



Figura 12 – Organização de materiais

Para finalizar a organização do espaço faço referência à “forma como são utilizadas as paredes” (Silva et al., 2016, p.26), pois a sala encontrava-se repleta de produções das crianças que foram realizadas ao longo do ano. Isto tornava visível os processos, aos olhos dos adultos e das crianças. Quando expunha algum trabalho pedia sempre auxílio às crianças, em todos os aspetos incluindo o estético (Silva et al., 2016, p.26).

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

3.1.3.2. Organização do tempo

A organização do tempo era flexível, contudo existiam momentos que se iam repetindo ao longo do dia e da semana. Assim, o mesmo era composto pelas rotinas nas quais as crianças estavam preparadas, tendo conhecimento das atividades (Silva et al., 2016, p.27).

O contexto onde desenvolvi a PES não possuía um modelo de referência, contudo a instituição no seu funcionamento determinou o horário de entrada, do lanche, da hora de almoço, da hora do lanche da tarde e da hora de saída. Para ilustrar a rotina diária do grupo, segue-se o seguinte horário (tabela 1).

Tabela 1 – Rotina diária do grupo

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
08h00–09h00m	Acolhimento das crianças da Educação Pré-escolar no polivalente				
09h00–09h15m	Acolhimento na sala				
09h15m–09h30m	Quadro de presenças, distribuição de tarefas, contagem, registo do tempo				
09h30m–10h15m	Preenchimento do Plano da Semana	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Reunião de avaliação e planeamento
10h15m–10h30m	Lanche da manhã				
10h30m–11h00m	Recreio				
11h00m–12h00m	Atividades e projetos				
12h00m–12h30m	Almoço				
12h30m–13h30m	Recreio				
13h30m–15h15m	Atividades e projetos				
15h15m–15h30m	Lanche da tarde				
15h30m–18h00m	Recreio/Prolongamento				

A compreensão do funcionamento do grupo ao longo do dia tornar-se-á mais clara após a leitura das seguintes notas de campo, referentes às semanas S1 e S4, JI.

As crianças quando chegam à sala marcam a presença. Ao observar estes momentos, noto que realizam estas ações sozinhas. Quando chegam muitas crianças ao mesmo tempo a educadora,

apenas, as coloca em fila para que compreendam que devem esperar pela sua vez. (Reflexão S1, JI - 07/02/2018 a 09/02/2018).

Sentar no tapete, em roda, pernas à chinês, para cantar a música do bom dia. (Reflexão S1, JI - 07/02/2018 a 09/02/2018).

Atribuição de tarefas por parte da educadora a um conjunto de cinco crianças – responsável por registar a data, contar as presenças, o tempo, vai à frente no comboio; responsável por distribuir e recolher os pratos e os chapéus; responsável por distribuir as escovas e dar a pasta para a higiene oral; responsável por verificar se a sala está arrumada e limpar as mesas; e responsável por ajudar a organizar os materiais para a realização das atividades. (Reflexão S1, JI - 07/02/2018 a 09/02/2018).

Por volta das 10h00m, as crianças começam a preparar-se para o lanche. Saem do tapete a um e um, à ordem da educadora, para irem à casa de banho fazer as necessidades e lavar as mãos. De seguida, vão buscar a lancheira ao cabide, aguardando que o responsável por colocar a mesa distribua os pratos. Estes servem de base para colocar o lanche pois comem nas mesas em que irão trabalhar em momentos posteriores. (Reflexão S1, JI - 07/02/2018 a 09/02/2018).

Após o lanche da manhã, a criança responsável por distribuir as escovas fá-lo assim que terminar de comer. As escovas estão, de forma individual, dentro de uma garrafa de água de plástico de ½ litro, devidamente identificada, nome e fotografia. Quando terminam de lanchar colocam-se, em fila, para escovar os dentes. Neste momento já o responsável se encontra à porta da casa de banho com a pasta de dentes para fornecer as crianças. (Reflexão S1, JI - 07/02/2018 a 09/02/2018).

Até às 11h00m, aproximadamente, é hora de intervalo. Hoje, as crianças foram para o polivalente. Enquanto isto, eu e a educadora realizamos uma pausa de 15 minutos, com a educadora da sala da frente, sala B. (Reflexão S1, JI - 07/02/2018 a 09/02/2018).

Próximo das 12h00m, a educadora começa a preparar as crianças para irem lavar as mãos. Vai verbalizando “vai o menino que tem um coelho na camisola”, “agora vai a menina que tem dois ganchos cor de rosa”, “vai a menina que tem uma raposa no bibe”. (Reflexão S1, JI - 07/02/2018 a 09/02/2018).

Sentados em roda no tapete, realizámos uma reunião para pensar na avaliação desta semana e no planeamento da próxima. De forma concisa, li as atividades que se encontravam descritas no plano e falámos sobre as mesmas referindo se foram realizadas, ou não. As que não foram realizadas passaram para a semana seguinte e dei espaço para pensarem sobre propostas de atividades que gostariam de realizar na próxima semana. De seguida, cada criança apresentava as suas propostas e estas eram discutidas em grande grupo. Com o auxílio de todas, muitas delas tornaram-se consistentes e exequíveis. Nesse momento registei as mesmas na frente das crianças. (Reflexão S4, JI – 26/02/2018 a 02/03/2018)

Para uma gestão do grupo de forma organizada, explicávamos, sempre, detalhadamente as atividades para aquele dia e semana, que tínhamos delineado na sexta-feira anterior. Esclarecendo as crianças das possíveis atividades a executar naquele momento, incluindo as áreas da sala, questionávamo-las sobre o que pretendiam realizar. As próprias escolhiam e planeavam a sua ação com a nossa orientação, minha e da educadora, e direcionavam-se para o local, preparando, inicialmente, os materiais necessários ao desenvolvimento da atividade. Esta prática de ir buscar o material necessário foi adotada quando ingressei no grupo, pois até então, existia uma tarefa “Ajudar na preparação dos materiais” desempenhada diariamente por

uma criança diferente, uma vez que a animadora estava pouco tempo do dia, na sala. Esta foi uma estratégia que a educadora adotou para que o grupo se encontrasse em constante atividade e a ajudasse, visto que era numeroso.

A marcação da presença e o registo no Mapa do Tempo tratavam-se de instrumentos fundamentais porque permitiam que a criança começasse a organizar-se de forma estruturada relativamente ao tempo. No planeamento das atividades ao longo da semana a minha ação foi moderada no que diz respeito à gestão do tempo porque pensei em propostas de atividades que fossem desenvolvidas ao longo da semana, para que não ficassem pontas soltas.

3.1.3.3. Equipa educativa

No primeiro dia da PES, fase de observação, pude ter contacto com a interação entre a educadora e as famílias. Essa atenção, respeito e relação foi sendo desenvolvida continuamente. Para exemplificar, cito a seguinte nota de campo “*À porta da sala, a educadora felicita as crianças e as famílias com um bom dia. Dá um abraço apertado a cada criança e questiona se está tudo bem e a algumas se estão melhores.*” (Reflexão S1, JI – 07/02/2018 a 09/02/2018). Planeei momentos de acolhimento em que a minha intencionalidade foi alimentar esta relação pois somos “coeducadores da mesma criança” (Silva et al., 2016, p.28). Ilustramos esta preocupação a partir da seguinte nota de campo

As crianças ao entrarem na sala chamavam o meu nome e corriam para me abraçar e dar os bons dias. Nesse instante abraçava-as, cumprimentava-as e perguntava como se encontravam. No sentido de continuar a potenciar a relação com a família questiono esta se está tudo bem e se as férias foram boas. (Reflexão S8, JI – 09/04/2018 a 13/04/2018).

A comunicação com a família foi regular, na maioria das vezes tínhamos conversas informais logo pela manhã ou ao final do dia. A relação com a família, enquanto profissional pode ser caracterizada como flexível e é possível verificar-se isso a partir da seguinte nota de campo

O pai da CC trabalha fora de Évora, então comunicámos com o mesmo avisando que poderia ir qualquer dia desta semana – flexibilidade entre educadoras e família - para que brincasse com a filha no jardim de infância – interesse das crianças. Este pai veio passar um pouco da manhã connosco (Reflexão S6, JI – 12/03/2018 a 16/03/2018).

A participação na reunião de pais (reflexão S8, JI – 09/04/2018 a 13/04/2018) possibilitou um melhor conhecimento por parte dos mesmos e de fundamentar aquela que até ao momento tinha sido a minha prática e projeções futuras. As famílias forneceram feedback

positivo relativamente ao projeto emergente – criação de horta – e ao trabalho que me encontrava a desenvolver com os seus educandos.

Algumas iniciativas da minha parte, em cooperação com a educadora foram o receber os pais e as mães, na sequência do Dia do Pai (figura 7, p. 50) e do Dia da Mãe (figura 9, p. 51) para brincarem com os seus filhos; recebemos os senhores da Câmara que nos ajudaram a retirar as ervas; contribuímos para a criação e manutenção da horta (convidámos o avô da BS) e as mães plantaram uma flor na horta com os filhos; foram acessíveis em alguns pedidos como o trazer camisola de determinada cor consoante a personagem da peça de teatro desenvolvida no momento da socialização do projeto “Cresce, cresce plantinha”.

A minha prática ficou desfavorecida no que diz respeito ao contacto com a comunidade. Surgiram, ao longo da PES, inúmeras propostas de contacto com a comunidade, contudo, por questões burocráticas, não foi possível concretizar a maioria delas. A minha assertividade permitiu que se realizasse uma saída, nomeadamente, à horta do Senhor Carlos, amigo do MR. Esta saída possibilitou o contacto com um especialista da área – hortelão, contribuindo para o desenvolvimento do projeto “Cresce, cresce plantinha”; visitar o café do MR; e brincar livremente numa das zonas da ecopista.

A equipa educativa da sala onde estagiei era composta pela educadora e pela animadora; quando iniciei o estágio tive oportunidade de começar a fazer parte da mesma. Outros elementos como a educadora da Intervenção Precoce, a Terapeuta da Fala, o professor de Música, de Expressão Motora e de Inglês, sendo estas últimas atividades de enriquecimento curricular, também, os considerámos como integrantes da mesma, existindo, pois, um trabalho colaborativo centrado no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sempre que possível trocávamos informações sobre o desenvolvimento das mesmas e partilhávamos estratégias relacionadas com as crianças que integravam a Intervenção Precoce e Terapia da Fala.

Inicialmente, tive oportunidade de observar momentos de partilha entre a educadora e a educadora de Intervenção Precoce que relato através da citação da seguinte nota de campo

A educadora comenta com a educadora da intervenção precoce a evolução do FP. Há duas semanas tem desenvolvido muito, afirma a educadora da intervenção precoce, identificando um exemplo prático “Já dá abraços.”. A educadora cooperante contou que ao início a criança não dava abraços a ninguém, apenas à sua mãe. Um dia disse-lhe que não havia problema em dar abraços e perguntou se lhe podia dar um, ao que a criança reagiu e aceitou. A partir daí, deixou de dar, apenas, abraços à mãe. (Reflexão S9, JI - 16/04/2018 a 20/04/2018).

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

A minha prática visou um trabalho cooperado e articulado com alguns elementos da equipa educativa, sempre que possível. Com a Terapeuta da Fala não era possível contacto direto ao longo da terapia porque a mesma decorria fora da sala, visto que a criança sentia necessidade de permanecer num espaço calmo e sem ruído para se concentrar. Ainda assim, após a sessão trocávamos ideias e a mesma partilhava comigo estratégias para incentivar a criança a conversar em grande grupo e para auxiliá-la a expressar-se. Denoto que numa das reflexões, que passamos a citar, evidenciei ações que demonstram a minha intencionalidade num trabalho de equipa e não isolado

Como pode ser observável trata-se de um trabalho em equipa. No final do dia reúno com a educadora para organizar ao longo da semana as atividades pensadas na reunião com as crianças. É neste momento, ainda de uma forma pouco sistemática, que penso nas necessidades das crianças. (Reflexão S10, JI - 23/04/2018 a 27/04/2018).

O facto de a animadora estar muito tempo ausente, devido ao horário imposto pela instituição, levou a que o crescimento da nossa relação se desenvolvesse de forma mais demorada. Contudo, quando estava presente potencieei um trabalho cooperado no qual houve partilha de ideias e opiniões que foram tidas em conta no momento da intervenção e de futuras planificações.

O trabalho com a educadora de Intervenção Precoce foi notório. A mesma acompanhava as crianças dentro da sala e conversava imenso comigo a respeito do grupo e das crianças que acompanhava. No dia 13/03/2018 – reflexão S6, JI – partilhámos imensos conhecimentos e até indicações que podem ser realizadas com uma criança em específico, atendendo ao seu historial.

A educadora de intervenção precoce trabalha com o RP dentro da sala. No final trocámos informações sobre esta criança sem que os restantes estivessem presentes. Informo de algumas situações que a própria me diz que a criança não fazia, como falar em grande grupo de livre vontade. A mesma afirma que quando se trata de animais, a criança adora. Ainda em partilha de informação referi uma intervenção do FP que a educadora de intervenção precoce também acompanha: esta criança contou-me uma história no final do dia tal qual como eu tinha contado na parte da manhã. O FP quando está enervado ou aborrecido baloiça o corpo, então a educadora de intervenção precoce diz-me que quando reparo nestas situações devo chamar a criança e focá-la em algo. (Reflexão S6, JI – 12/03/2018 a 16/03/2018).

3.2. Enquadramento do contexto no qual se desenvolveu a ação pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. Caracterização reflexiva da instituição

A PES em 1º CEB desenvolveu-se numa escola inserida no mesmo agrupamento. A mesma está situada num outro bairro, relativamente perto da Junta de Freguesia e com a qual mantivemos contacto. Relativamente à sua estrutura, a instituição é constituída por seis salas, quatro no edifício principal e duas num anexo pré-fabricado. As salas do rés-do-chão estavam a ser utilizadas pelas crianças do 2.º e 3.º ano e as salas do 1º andar pelas crianças do 1º e 4.º ano. Ambos os pisos possuem casa de banho para os alunos de ambos os sexos. A sala em anexo encontrava-se destinada a outra turma de 3.º/4.º ano.



Figura 13 – Pátio da instituição de 1º CEB

Na mesma ordem de ideias, no rés-do-chão, do lado oposto às salas, há um espaço polivalente, no qual foram desenvolvidas algumas atividades como o desfile do Dia das Bruxas, a experiência “Quente ou frio”; o ensaio para a festa de Natal que envolveu todas as turmas. Esta divisão possui, também, função de refeitório e dá acesso à cozinha, a uma arrecadação, ao gabinete de professores e ao exterior. Em geral, a instituição possui quatro instalações sanitárias estando uma preparada para pessoas com mobilidade reduzida e um alpendre. No anexo pré-fabricado presencia-se uma sala de apoio e uma biblioteca em construção, na qual as crianças têm AEC de Programação.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

O espaço exterior é amplo e possibilita partilhar brincadeiras com outras crianças, de turmas e idades diferentes. Possui um campo de futebol e um quadrado amplo com piso de borracha – típico dos parques infantis. Neste realizámos algumas atividades relacionadas com a área da expressão motora, em articulação com outras áreas, nomeadamente com a Cidadania (figura 14). As crianças podem brincar, ainda neste espaço, numa estrutura desafiante de força e resistência.



Figura 14 – Atividade de Expressão Físico-Motora e Cidadania, no exterior

Como já referi, as instituições, em que desenvolvi a PES em Educação Pré-escolar e em 1º CEB pertencem ao mesmo agrupamento, orientando-se, assim, pelo mesmo PE. No mesmo é clara a preocupação em articular para perspetivar melhorias nas aprendizagens dos alunos e o professor cooperante dá voz a esta necessidade potenciando aprendizagens holísticas às crianças, tendo em conta a sua ecologia.

Nesta instituição foi recorrente a decoração do hall de entrada quer seja relacionada com a efeméride decorrente ou com trabalhos oriundos de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao possibilitarem esta exposição, os professores deram voz às produções das crianças partilhando-as com toda a comunidade que entra na escola e permitiram dar outra utilidade àquele espaço. Um dos trabalhos realizados em aula e posteriormente expostos foi o retrato de “O senhor do seu nariz” que pode ver-se a partir da seguinte ilustração.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações



Figura 15 – Exposição de produções no hall de entrada da instituição

Para terminar, parece-nos importante fazer referência ao funcionamento da instituição, especificamente, na parte da manhã recorrendo a uma nota de campo que ilustra a relação afeita que os familiares têm com a escola

Observo as famílias a entrarem dentro da Escola para deixarem os educandos. Noto que muitos familiares entram, deixam a mochila na entrada do edifício, dirigem-se à máquina para marcar a senha, indo, posteriormente, ter com uma das auxiliares para pedir sandes, para o lanche. Outros familiares, apenas marcam os almoços e encarregam os educandos de pedir senha e pagar. A maioria fica, até à hora de entrada, mesmo que as crianças estejam a brincar com colegas. (Reflexão S1, 1C – 25/09/2017 a 29/09/2017).

3.2.2. Caracterização reflexiva do grupo

O grupo de crianças pertencentes à turma FA3 e que deu sentido ao meu trabalho era formado por 24 elementos, sendo 7 rapazes e 17 raparigas. As crianças frequentavam o 3º ano de escolaridade e o professor cooperante acompanha-o desde o 1º ano, tendo uma criança ingressado no início do ano letivo em questão.

A prática do profissional de educação interfere no perfil do grupo porque o facto de mobilizar os interesses das crianças para a sala, torna-as mais motivadas despertando o desejo

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

de conhecer e/ou aprender. Era a realidade vivida neste contexto. De um modo geral, as crianças eram tão interessadas em descobrir e aprender conhecimentos novos que tive de lhes fazer ver que escutar é tão importante quanto falar.

No que diz respeito à identificação de interesses e necessidades das crianças, podemos afirmar que uma das primeiras intervenções nesta PES coincidiu com a aprendizagem dos números ordinais, a partir do 20º (vigésimo). A preocupação e o cuidado com aspetos fragmentados são notórios desde as primeiras intervenções, como pode ver-se na citação seguinte, na qual a transição de área curricular é atenuada, dando continuidade às atividades de forma articulada. Para ilustrar esta ação, passo a citar uma nota de campo das primeiras reflexões

Após o intervalo, iniciei a minha intervenção. Para dar continuidade ao que tinha sido trabalhado, parti do que estava escrito no quadro. O resumo de um texto, por parcelas, embelezava o quadro e eu comecei a introduzir a questão da ordem, no texto. Posteriormente, transportámos esses conhecimentos – números ordinais - para a ficha de informação. (Reflexão S4, 1C – 16/10/2017 a 20/10/2017).

Quando realizei uma ficha de informação (em apêndice, anexo, p. 144) sobre os números ordinais para analisarmos em aula, a qual foi posteriormente introduzida no portefólio de cada criança, recorri às cartas do pingo doce para explorar a temática porque eram objetos de interesse em diversos momentos, quer dentro da sala quer nos momentos de intervalo. A minha presença frequente no recreio possibilitou, na altura, chegar a uma conclusão o que se pode ler no seguinte texto:

O facto de estar presente no recreio possibilita o contacto e conhecimento das crianças, assim como os seus gostos e interesses. Nesta investigação em contexto livre de orientações pedagógicas, recreio, tomei conhecimento, do “tema central [que] são os cromos da caderneta de um supermercado, que dão informação sobre animais aquáticos.” (Reflexão S4, 1C – 16/10/2017 a 20/10/2017).

As seguintes citações, nota de campo e reflexão, respetivamente, ilustram ainda qual foi a reação das crianças quando perceberam que a ficha informativa tinha o nome dos animais aquáticos tal qual como as cartas do supermercado:

Análise da ficha informativa, realizada por mim em cooperação com o professor titular, sobre os números ordinais com referência aos animais presentes nos cromos da caderneta. O primeiro impacto ao lerem o nome dos animais foi “Ah! Ana. Tu meteste aqui os animais da caderneta. Que fixe.”. Inicialmente, fiz referência à aula do dia anterior, sobre a ordem dos meses, na tabela dos lanches saudáveis. (Reflexão S4,1C 16/10/2017 a 20/10/2017)

Observei, com este trabalho, que para além de integrar os interesses das crianças, aliando-os aos conteúdos curriculares, neste caso da matemática, ainda consegui notar o seu entusiasmo e

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

conhecimentos prévios relativamente a estes animais. As crianças frisaram, inúmeras vezes, “São os animais da caderneta”. Radiantes por conhecerem os animais, tiveram mais concentração e estavam, sem dúvida, mais envolvidos. Notou-se uma aprendizagem significativa para elas. (Reflexão S4, 1C 16/10/2017 a 20/10/2017).

O funcionamento da sala e o crescimento de responsabilidade nas crianças estavam relacionados com a distribuição de tarefas durante 15 dias. As mesmas relacionavam-se com a recolha dos trabalhos de casa, o responsável pela turma, o dia do bochecho, a preparação de material, entre outras.

Nesta fase de transição, do 2.º para o 3.º ano (encontrávamo-nos no início do 3º ano) o professor demonstrou, ao longo da entrevista (p. 145, em apêndice) o seu objetivo de tornar as crianças mais autónomas nas atividades em que se encontravam envolvidas porque no 2.º ano precisavam de auxílio para as leituras dos enunciados, de modelos para resolução de problemas. Assim, o funcionamento do grupo em que o trabalho do professor passava por ler “*previamente, as questões, explorando-as, para que compreendessem o que é pedido e que trabalho deveriam fazer quando se deparassem com um conjunto de questões.*” (Reflexão S1, 1C).

Um dos aspetos que realço neste grupo, relativamente ainda ao seu funcionamento, foi a partilha de feedback. Habitualmente, “o professor corrige, na sua secretária, à medida que as crianças terminam. De seguida, chama a um e um para que seja possível uma correção em conjunto e que seja fornecido à criança feedback de qualidade.” (Reflexão S1, 1C). Existia uma atenção em desconstruir o erro e de a criança aprender a partir deste. A organização da sala, de que falaremos mais adiante, também era propícia a que o mesmo acontecesse entre pares. As crianças auxiliavam-se umas às outras, não partilhando a resposta correta, mas sim colocando o outro a pensar sobre determinado aspeto.

O grupo permitiu que eu investigasse e experimentasse momentos de articulação de saberes, por vezes não da forma que planeei, pois, nem sempre nos é possível. Focando o prisma da minha dimensão investigativa, o grupo privilegiou de momentos de integração, a todos os níveis, desde exemplos práticos do dia a dia; passando por conexões com vivências, em contexto formal e não formal; até conexões entre conteúdos da mesma área curricular e entre conteúdos de áreas curriculares diferentes.

O grupo, uma vez mais, beneficiou de momentos relacionados com a formação pessoal (questões de ética e cidadania), às quais dei, também, importância. Na reflexão S1, 1C, ficou

registado o contacto com um momento em que o professor potenciou este tipo de questões, sobre as quais o próprio é modelo. Esta situação permitiu às crianças aprenderem relativamente à forma de resolver os problemas: a conversar. O professor encaminhava-as para um momento de reflexão sobre as próprias ações e atitudes. Recorro à nota de campo para ilustrar esta preocupação que se tornou minha, por considerar que estas questões são chave no desenvolvimento das crianças.

Antes de começar o trabalho no Português, o professor conversou com as crianças sobre o comportamento que as mesmas tinham tido no refeitório, durante a hora de almoço. Retirei várias verbalizações do professor, contudo anoto as seguintes como as mais importantes, “Não me zango com vocês por não saberem a matéria, pois estou cá para ensinar”, “Não me zango com vocês por se sujarem, acontece.”, “Agora por falta de educação, zango”. Noto que o professor não tolera qualquer tipo de falta de educação; falta de civismo, não pode haver. Estas são questões de ética e cidadania que muitas vezes são ultrapassadas por questões de cumprimento do currículo. Neste caso, felizmente, não acontece. (Reflexão S1, 1C – 25/09/2017 a 29/09/2017).

De um modo geral, caracterizo as crianças como atenciosas, com capacidade de reflexão sobre as próprias aprendizagens e as de grupo e como desafiadoras porque estão incansavelmente prontas para aprender, não se limitando aos conhecimentos planeados, querendo sempre mais.

3.2.2. Caracterização reflexiva do ambiente educativo

3.2.3.1. Espaço e materiais

A sala é o espaço no qual as crianças passam grande tempo, portanto a sua disposição é fundamental porque interfere com o funcionamento do grupo e consequentemente com as suas aprendizagens. De um modo geral, o espaço transparecia segurança, aprendizagem e um ambiente familiar, o que lhe conferia simplicidade e genuinidade. Para caracterizar o mesmo, passo a citar um excerto de uma nota de campo

Observo que é um espaço reduzido, com duas portas, uma dá acesso ao edifício – é por onde se entra e sai – e a outra dá acesso ao exterior. Possui janelas enormes, de vidro, cobertas por grandes cortinas azuis. No mesmo lado da porta de entrada, encontra-se um quadro de giz – ardósia – e por cima um quadro branco, que se movimenta, para projetar os materiais. As mesmas estão dispostas em U, incluindo uma coluna de mesas no centro, porque a sala parece-me pequena para tanto material. Cada criança possui um cesto retangular, no qual guarda os seus materiais. Existem quatro armários, onde são guardados materiais de todo o tipo e duas mesas, ao fundo da sala, de arrumação, na qual estão trabalhos, impressora e materiais que estão a ser utilizados. Entre estas encontra-se a secretária do professor e ao seu lado, um computador, com o qual o professor trabalha imenso. Também dispomos, ao centro da sala, no

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

teto, de um projetor. A sala é acolhedora e transparece um ambiente familiar. (Reflexão S1, 1C – 25/09/2017 a 29/09/2017).

No decorrer da PES, mais precisamente, a meio do 1º Período eu e o professor refletimos sobre a disposição da sala e chegámos à conclusão que seria melhor agrupar as crianças colocando as que possuem mais dificuldades junto das que têm mais facilidades de aprendizagem (ZDP Vygotsky). É possível visualizar esta organização da sala através da figura 15 que possibilita uma prática de trabalho cooperado.



Figura 16 – Panorâmica da sala

A análise detalhada da figura 16, nomeadamente das paredes, possibilita perceber que a sala também era um espaço de exposição de produções e de informação importante. Como pode comprovar-se era um local limpo e organizado o que permitiu contribuir para o desenvolvimento de crianças organizadas.

Os materiais estavam arrumados em armários e estantes às quais as crianças tinham acesso e estavam ao seu alcance. O computador e projetor eram de utilização recorrente porque permitiam projetar as propostas que as crianças se encontravam a trabalhar nos seus lugares, sendo posteriormente corrigidas em grupo, potenciando um momento de reflexão partilhado, pois cada criança verbalizava e explicava a sua estratégia de resolução. Esta prática permitiu orientação e organização por parte das crianças e um acompanhamento mais direto no momento de determinada tarefa, possibilitando-nos, a mim e ao professor cooperante, acompanhar o raciocínio de cada criança.

Um dos materiais mais requisitados em aula foi o manual¹⁶, contudo foi trabalhado, tanto pelo professor cooperante como por mim, de forma intencional, ou seja, no momento de planear identificámos os objetivos das propostas, mesmo tendo sido pensadas e concebidas por

¹⁶ Consulta da entrevista, precisamente, da resposta à pergunta: *Então e o manual/manuais escolares? Em sua opinião, são uma possibilidade ou um constrangimento ao desenvolvimento curricular intencional do professor? Claro que com especial enfoque: neste processo intencional de contrariarmos a fragmentação disciplinar...*

outros. O intuito da realização das mesmas estava claro tanto para nós profissionais como para as crianças, tendo presente o que se iria fazer, o porquê e os objetivos a atingir.

O último projeto que desenvolvi foi sobre um texto integrado no manual “As cores”, que decorreu nos dias 11/12/2017 e 12/12/2017, que integrou a leitura, o conhecimento do Mundo, a escrita e a dramatização, permitindo a compreensão da possibilidade de alargar os textos, sem modificar o texto de base nem dissolver a sua mensagem inicial, pelo contrário, potenciá-la (S12, 1C).

Nunca tinha planeado nem realizado nenhuma atividade deste género, confesso! Contudo, foi uma experiência gratificante porque permitiu, em conjunto com o professor e as crianças, que eu percebesse que são situações exequíveis e que identifiquei como incógnita, por não saber como a tratar. Tratou-se de um processo complexo, mas cheio de aprendizagem e significado. O facto de analisarmos o texto e de o expandirmos, com personagens e ações que as crianças identificaram, em conjunto, com a minha orientação, possibilitou uma produção (figuras 28 e 29, p. 96).

Relativamente ainda à utilização do manual, afirmamos que não ficávamos pelos objetivos principais, pois expandíamos os mesmos e articulávamo-los com os de outras áreas e com a vida, como pode observar-se na leitura da seguinte nota de campo

No trabalho com as horas, no manual, numa das tarefas é pedido que sejam marcadas as horas a que a criança se costuma levantar e deitar. A partir desta tarefa, trabalhámos as questões de dormir bem e pelo menos 8 horas. (Reflexão S2, 1C – 02/10/2017 a 06/10/2017).

Para finalizar, remetemos para a leitura detalhada da entrevista (em apêndice, p. 145), na qual o professor cooperante responde a questões sobre a utilização dos manuais escolares e a relação destes com a articulação disciplinar. Partilho a mesma opinião que o cooperante, pois o manual não é um recurso, nem uma panóplia de propostas sem sentido, mas pelo contrário, um material produzido por nós professores. De qualquer modo, a produção de materiais também caracterizou a minha prática para que integrasse interesses e necessidades das crianças e/ou para complementar e/ou para trabalhar conteúdos previstos no currículo que não estavam inerentes àquelas propostas, fazendo, para nós, mais sentido serem trabalhados naquele momento. Todas as produções realizadas pelas crianças tinham a finalidade de arquivamento no portefólio, possuindo cada criança o seu.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

3.2.3.1. Organização do tempo

Nas turmas de 3º ano, as áreas presentes no currículo encontravam-se distribuídas ao longo do dia e da semana completando as horas semanais estipuladas no Decreto-Lei 176/2014. Pode ter-se acesso às mesmas a partir da análise da figura abaixo, mais precisamente, na tabela intitulada por 3.º e 4.º anos.

Tabela 2 – Componentes do currículo e respetiva carga horária semanal, 3º e 4º anos

3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática.	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . .	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b).	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d).	1 hora.

Relativamente à carga horária semanal estipulada, uma terceira pessoa, externa ao contexto, que engloba normas, mas desconhece aquelas crianças, concebeu o horário da turma, ao qual fomos flexíveis, de acordo com as necessidades das crianças. Aprendi que o facto de aquela hora ser destinada a Português, por exemplo, não significa que assim seja porque foi necessário contrariar o tempo para não fragmentar a nível disciplinar. Foi necessário “roubar” um pouco da hora seguinte, destinada a outra área para dar continuidade ao trabalho que nos encontrávamos a desenvolver antes do intervalo, por exemplo.

Na mesma linha de pensamento, podemos afirmar que cumprimos a carga horária semanal. Acrescentamos ainda que, de um modo geral, excedeu porque a adoção de práticas articuladas que integraram os diversos saberes permitiram que no momento a que no horário correspondia Português, fosse esta área trabalhada articuladamente com outra área como a Matemática, por exemplo. Para ilustrar, descrevemos um momento em que a aula iniciou com a aprendizagem de conteúdos matemáticos, nomeadamente, pela realização de tarefas do livro de fichas de Matemática, encontrando-se as propostas relacionadas com a altitude e as serras. A partir do próprio enunciado planeámos trabalhar aspetos relacionados com o Estudo do Meio – serras e sua localização; quem visitou; contar a experiência; relacionar com os comportamentos do nosso corpo quando subimos uma serra, como a sensação auditiva.

Neste sentido, pensamos que o horário se identificava como uma ameaça, relativamente à articulação, suportando-nos desta ideia, inicialmente, a partir da resposta que o professor deu à questão: *Será que os horários semanais são favoráveis a um trabalho curricular integrado e integrador?* da entrevista (p. 145, em apêndice); e da própria perceção durante a ação pedagógica. Como tal, enquanto planeávamos tínhamos presente estas dificuldades para que tendo intenção, adotássemos práticas que contrariassem fragmentações a nível de tempo, não esquecendo a importância de dar tempo às crianças para a concretização das atividades, mas, também, para as ouvir, incidindo, neste sentido, em aspetos como a explicitação dos processos.

Para concluir parece-nos importante evidenciar outra característica da nossa prática que conflui com as questões do tempo que foi a execução de atividades diferentes ao mesmo tempo, ou seja, as crianças não se encontravam todas a fazer o mesmo ao mesmo tempo. Prevaleceu o trabalho em grupo e por temas investigando e partilhando o que aprenderam, comprovando que para se aprender não foi necessário caminharmos ao mesmo passo.

3.2.3.3. Equipa educativa

No que diz respeito ao trabalho em equipa, a nível da instituição, podemos afirmar que os professores partilhavam os momentos de pausa conversando sobre questões que os atormentavam. Era frequente trabalharem cooperadamente e pedirem ajuda uns aos outros. O reflexo desta prática traduziu-se nas crianças aquando da convivência durante os tempos de recreio. Não se isolavam por turmas, conhecendo-se todos.

Este grupo foi alvo de vivências com a comunidade regularmente, plasmadas no plano de atividades. Quando não foi possível sair da instituição, levámos a comunidade para dentro da mesma. Escolhemos duas situações para ilustrar esta prática recorrente, sendo elas a receção do músico João Só com a realização de um concerto na escola e a presença de responsáveis da respetiva Junta de Freguesia para viabilizar a exposição das produções das crianças, realizadas no âmbito da atividade “À Descoberta de Évora”.

A escola tinha um ambiente familiar e proporcionou uma relação de afetividade com o pessoal docente e não docente. Os professores titulares e os de apoio das outras turmas entravam e saíam da nossa sala com bastante frequência e planificávamos atividades cooperadamente, com regularidade. Este tipo de trabalho também não foi exceção com os profissionais que trabalhavam diretamente com este grupo, como os responsáveis pelas AEC’S. A Expressão Musical possuía coadjuvação, portanto encontrávamo-nos presentes e auxiliávamos o professor de música em diversas situações.

No momento da nossa prática também tínhamos o hábito de articular as aprendizagens do momento com outras que tinham sido proporcionadas por outros profissionais. Para ilustrar citamos o seguinte momento

Outras questões advieram da questão central, título do texto, como “Quem utiliza luz de presença no quarto? Quanto tempo? A noite toda acesa? Sabem que não é boa ideia dormirmos com luz? Há uma razão para dormirmos no escuro. Se alguém quiser, amanhã traz-me resposta.” O professor fez ainda referência a uma aprendizagem que as crianças tinham realizado nas AEC’S de programação, sobre a luz do telemóvel quando vamos deitar. (Reflexão S1, 1C – 25/09/2017 a 29/09/2017).

Um outro exemplo de contacto permanente foi com o professor de apoio, designado pela escola como ninho. Inicialmente saíam da sala para que o professor pudesse, na maioria dos casos, trabalhar mais diretamente com a criança em questão. Esta prática intrigou-me e cooperadamente com o professor titular, decidimos propor ao professor de apoio a sua permanência na sala, apoiando as crianças à medida que acompanham as atividades, visto que nos encontrávamos a desenvolver uma atividade que só faria sentido com a presença integral do grupo. Para ilustrar esta prática, recorro ao seguinte excerto de uma reflexão

Observando as saídas da sala para os ninhos – apoio às crianças que necessitam, a Português e Matemática – durante a hora da aula, não me faz sentido esta fragmentação, porque um conjunto de crianças sai do contexto de aprendizagem para ingressar num espaço com o professor de apoio.

Noto que a fragmentação também existe a este nível porque o trabalho é apenas direcionado para a área de conteúdo que trabalham, não realizando conexões com vivências e aprendizagens

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

que foram feitas em contexto sala de aula. Quando penso sobre estes aspetos, observo que a aprendizagem cooperada, da qual tratei na reflexão 5, decresce porque o contacto com crianças com mais facilidades não acontece, pois só ingressam nos ninhos crianças que demonstrem dificuldades. (Reflexão S9, 1C – 20/11/2017 a 24/11/2017)

Esta mudança significativa ecoou não só nas crianças acompanhadas como no grupo, em si. Claramente, no final da PES, o auxílio do professor de apoio focado nas crianças que necessitavam, mas, também, nas que não estavam propostas a ser acompanhadas e tinham dúvidas momentâneas. Tratou-se, assim, de um contrariar fragmentações de espaço, porque inicialmente o professor e as crianças saíam da sala para trabalhar de forma isolada. Assim, foi necessária bastante resistência e insistência para dissolver essa fragmentação.

Verificamos, neste momento, que se tratou de um processo gradual que começou a ganhar sentido no final da PES. Contudo, creio que o professor titular ficou alerta para esta questão, sendo a favor de uma aprendizagem integrada e cooperada, o que não aconteceu quando as crianças saíam, dando, assim, continuidade a este trabalho.

Capítulo 4 – Dimensão Investigativa em Análise

4. A investigação em mestrados profissionalizantes

A formação de educadores-professores confere à investigação um papel muito relevante (Vieira, 2013; Folque, Leal da Costa & Artur, 2016). Em alguns textos e alguns autores encontramos a investigação aliada à prática pedagógica como meio de afirmação da profissão docente, da construção da autonomia profissional e até da melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem nas escolas (Esteves, 2014; Nóvoa, 2017; Roldão, 2018).

Nos tópicos que se seguem dedicamos uma especial atenção a como aparece e à influência da dimensão investigativa, quer do que sabemos sobre o assunto, quer do que experimentámos e a nossa visão de que não a desligamos da componente reflexiva na construção da profissionalidade docente. Dimensão que integra a formação dos educadores-professores na Universidade de Évora, a partir da unidade curricular de Investigação em Educação de Infância (0-12 anos) no 1º ano do mestrado, mais precisamente no 2º semestre, da qual foram objetivos aprender aspetos teóricos e práticos sobre investigação em educação.

O projeto do relatório da PES é desenhado no início do 2º ano do mestrado, coincidindo com a PES em 1º CEB, o que se tornou, no meu caso, uma tarefa árdua e difícil. Focar o olhar em dois aspetos de grande dimensão durante um curto espaço de tempo tornou-se complexo porque senti que não tive o necessário tempo para assimilar e tomar consciência do benefício da investigação. Aprender leva tempo.

4.1. Guia de caminhos para a construção do conhecimento profissional

O caminho só se faz percorrendo-o e tal qual como na área de educação, o mesmo deve ser planeado e intencional. Assim, apresentamos, neste subcapítulo, o desenho deste projeto que nos serviu como guia no momento da prática. Dessa forma, possibilitou orientarmo-nos nos momentos que caminhos secundários pareciam mais interessantes, mas distantes do foco principal.

A investigação, como afirmam Cochram-Smith e Lytle (1993, citado por Alarcão, 2001), é caracterizada por envolver pesquisa, por ser intencional e sistemática. Questões levantadas no contexto movem os profissionais em busca de uma resposta que se traduz em conhecimento. Neste processo é necessário planear o caminho, assim como nós fizemos na fase inicial pois

percecionámos que não se tratava de atividade espontânea, como podemos ler por exemplo em Ponte (2002). Não aniquilando as decisões momentâneas, exigiu mergulhar numa constante produção de dados para poderem ser analisados com maior profundidade *a posteriori*, mas que foram sendo utilizados nas práticas pedagógicas que aconteciam no quotidiano com as crianças.

O profissional de educação que é, certamente, investigador pois como afirma Alarcão (2001) é professor aquele que se inquieta e se questiona sobre as questões diárias no contexto, como por exemplo sobre as decisões que toma, tem de “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (Alarcão, 2001, p. 6). A predisposição para realizar este exercício constantemente conduziu a processos de investigação na, sobre e para a ação, obtendo resultados que, mais à frente, serão partilhados, para que a investigação se tornasse válida, na vertente do conhecimento científico, estando sujeita a apreciação e avaliação (Ponte, 2002, p. 8).

A autora acima mencionada afirma que a investigação se realiza “num contexto específico que só este [o professor] conhece em profundidade.” (Alarcão, 2001, p. 7), sendo marcada pela pessoa e profissional bem como pelo grupo de alunos com que trabalha. Ponte (2002) esclarece que é preciso conhecer e compreender a forma de pensar e as dificuldades de cada aluno (Ponte, 2002, p. 6). Por isso, na nossa investigação, traduzida na prática, preocupámo-nos em identificar interesses e necessidades das crianças para as conhecer, porque, para nós, só assim faz sentido planificar para aquelas crianças, para aquele grupo.

Na *Parte I – Enquadramento teórico* abordámos a questão da investigação, possuindo esta um papel fundamental no desenvolvimento do profissional de educação porque se trata de “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática” (Ponte, 2002, p. 13). A minha prática contemplou ações fundamentadas na investigação e reflexão porque se aprende a partir da investigação em sala de aula. Esta prática é fundamentada por Ponte (2002) quando afirma que “não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo...” (Ponte, 2002, p. 12).

Ao refletir sobre os momentos de observação, ao longo da PES em 1º CEB, nomeadamente, nas duas primeiras semanas, compreendi que me focava, constantemente, na prática do professor e como estabelecer um elo de ligação com a minha, compreendendo,

gradualmente, o perfil deste profissional. Quando comecei a intervir e a refletir, tomei consciência da minha necessidade intrínseca que se foi tornando perceptível com o auxílio da orientadora. Necessidade essa de pensar sobre mim aliada à prática que desenvolvia com as crianças, tendo sempre por base os seus interesses e necessidades e com o avançar do tempo as possibilidades e dificuldades, relacionadas com o tema, que fui dando conta e que me foram dadas a conhecer aquando da realização das entrevistas, principalmente, na do professor cooperante porque foi o primeiro contacto com a prática tendo esta temática em vista. Estes aspetos fundamentam-se, por exemplo, na opinião de Bruner (1996) no que respeita aos modelos de aprendizagem por ele propostos.

O desejo de investigar no contexto sobre contrariar fragmentações com vista a aprendizagens de qualidade e investigar sobre mim, enquanto pessoa e profissional que se vai (trans)formando e construindo uma identidade que se renova enquanto trabalha e aprende, conduziu-nos a uma questão problemática: *Como me irei assumindo como profissional intervindo com os cooperantes em Educação Pré-escolar e em 1º CEB, tendo em conta o perfil de desempenho, mas também que o meu conhecimento profissional tem de ser como monodocente?* Esta preocupação em conjunto com as tutorias com a orientadora permitiram formular uma questão de partida que se traduz no objetivo principal: ***Como poderei planear, intervir e aprender a ser educadora-professora, trabalhando com crianças em monodocência e contrariando fragmentações em ambiente escolar?*** Parece-nos importante esclarecer esta questão de colocar os objetivos em forma de interrogação para que fosse facilitador no momento da investigação, para que durante a prática conseguisse planear para poder responder às questões, nunca perdendo o foco.

A necessidade de tornar claro e específico o norte da investigação, de natureza qualitativa/interpretativa, para podermos chegar ao cerne da questão, possibilitou formular questões, a partir das quais se guiou a investigação. As mesmas foram traduzidas em objetivos específicos para que ficasse explícito o quê e como responder a cada uma delas. Discriminamos, então, os ***objetivos subsidiários***:

- Observar e conhecer a pessoa e o trabalho do(a) professor /educadora cooperante (participando, retirando notas de campo (field notes) e entrevistando-o);
- Identificar interesses e necessidades das crianças (a partir das notas de campo e da documentação);

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

- Identificar possibilidades e dificuldades de contrariar a fragmentação naquele contexto, com aquelas crianças;
- Analisar e compreender como as pedagogias utilizadas podem (ou não) privilegiar a integração curricular;
- Planear o trabalho com as crianças, em sala de aula, tendo presente as dificuldades e as possibilidades de todos aprendermos;
- Potenciar o trabalho com os diferentes professores que trabalham com o grupo de crianças;
- Refletir para melhorar intervenções futuras, com o foco de contrariar a fragmentação.

Para procurar resposta a estes objetivos realizámos a investigação alinhada com a **investigação-ação-formação**, fundamentada em Passeggi (2011), acompanhada de observação participante que incluiu entrevistas semiestruturadas aos cooperantes, de intervenção em contexto escolar com crianças, de planificações e reflexões sistemáticas. Assim, a prática foi, sobretudo, reflexiva, não pretendendo fazer alterações no contexto, mas sim melhorar a minha intervenção. Nesse sentido, consideramos o presente Relatório como um relato **meta-reflexivo** a partir do trabalho na Educação Pré-escolar e em 1º CEB – reflexão profunda sobre a minha escrita e sobre reflexões sistemáticas.

Segundo Passeggi (2011) relativamente ao que significa investigação-ação-formação, entendemos, por um lado, que a ação pedagógica/intervenção na Escola e no Jardim de Infância, associados ao processo de escrever permitem uma reflexão sistemática sobre o meu próprio trabalho durante a PES e, por outro, que me permitirão “reconstruir a história do que foi este percurso de formação” e descobrir que me fui formando através deste processo de realização da PES em 1º CEB e Pré-Escolar. Citamos palavras da autora que clarifica o porquê de se trabalhar com base nesta modalidade

Esta dimensión heurística permite, a quien escribe, exponer las experiencias y transformar saberes tácitos en conocimiento (*investigación*). El narrador, redefiniéndose como aprendiz, se reinventa (*formación*). En este proceso hermenéutico de permanente interpretación y reinterpretación de los hechos, el adulto reelabora el proceso histórico de sus aprendizajes (*acción*). (Passeggi, 2011, p.35).

Adotámos esta modalidade porque acreditamos que a construção de narrativas autobiográficas permite ao sujeito delas próprias descobrir o seu percurso e descobrir-se

enquanto pessoa e profissional. Permite, dessa forma, recordar ações, decisões ... atribuindo-lhes significado. Passeggi (2011), fundamenta a nossa ideia quando afirma que “las historias de vida (...) se constituyen en verdaderos procesos de descubrimiento.” e “propician un proceso de *investigación-acción-formación*” (Passeggi, 2011, p. 35). Afirma, ainda, que neste momento de procura das suas estratégias e do caminho percorrido, o sujeito vai-se transformando/desenvolvendo (Passeggi, 2011).

A tomada de decisões é uma constante na vida profissional do educador-professor, como já afirmámos. Como tal, optámos por esta modalidade, com base nas inquietações e vontades que emergiram no momento da PES em 1º CEB, tomando a pessoa e profissional que se vai construindo, como centralidade. A escrita de narrativas “se realiza mediante el co-entendimiento de la persona en formación y del formador, en el contexto institucional en el cual esas narrativas son solicitadas y producidas” – mediação biográfica (Passeggi, 2011, p. 35). No que diz respeito a este conceito, nós, enquanto alunas, fomos convidadas pelas docentes Conceição Leal da Costa e Constança Biscaia, no Atelier Biográfico, a escrever sobre nós, sobre o nosso percurso de vida, possibilitando a tomada de consciência de quem eu sou (Passeggi, 2011). Em suma, como refere a autora a escrita de si (a escrita de mim) – produções escritas pelos próprios autores – é utilizada como método de investigação, prática de formação e na intervenção educativa.

Este tipo de investigação articula a linguagem, o pensamento e a praxis social, tentando compreender, e fazer compreender ao sujeito e autor da escrita de si como atribui significado ao seu desenvolvimento (Passeggi, 2011). O facto de olharmos para esta modalidade, na perspetiva epistemológica, apercebemo-nos que pretende “superar una concepción fragmentada de lo humano.” (Passeggi, 2011, p. 30). Na perspetiva antropológica, a autora, afirma que “Narrar es humano!”, o que significa que o exercício de pensar sobre si, as suas decisões, as suas aprendizagens, sobre o caminho que tem vindo a percorrer é bastante natural. Apropriei-me de momentos de reflexão, que no quotidiano, por vezes, não passaram para a escrita, mas serviram de aprendizagem, interferindo com a minha construção da identidade.

No momento de planear a investigação e, no final, aquando da organização de *dados* produzidos, seleccionamos como fontes, na PES do 1º CEB, o currículo/programas do 1º CEB; entrevista ao professor cooperante; notas de campo; projeto educativo; horário semanal; fotografias/produções das crianças; portfólio; feedbacks escritos nas planificações e reflexões.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Assim, utilizámos como **instrumentos** o guião da entrevista; o modelo de planificação; ferramenta *rever*, do word, que permite escrever nas planificações.

Na PES em Pré-Escolar, possuímos como fontes as Orientações Curriculares na Educação Pré-escolar; entrevista à educadora cooperante; notas de campo; projeto educativo; fotografias/produções das crianças; dossiê; feedbacks escritos nas planificações. Relativamente aos **instrumentos**, recorreremos ao guião da entrevista; modelo de planificação; ferramenta *rever*, do word, que permite escrever nas planificações.

Planeamento com o professor cooperante; desenvolver as atividades com as crianças sem perder o olhar para a necessidade de integrar as diferentes áreas curriculares; refletindo semanalmente para me ir apercebendo do que estou a conseguir e do que ainda falta fazer (momento de avaliação-reflexão) e fazer em ciclos de planeamento – desenvolvimento da ação – reflexão, sempre com vista na integração.

4.2. Organização dos dados, análise da ação educativa, fundamentos e consequentes aprendizagens

A minha prática confluíu com ideias de autores que afirmam que a motivação, incluindo nesta o interesse das crianças pelas tarefas propostas, é o elemento-chave no momento da aprendizagem. Fundamentamos o nosso ponto de vista, com base na autora Veríssimo (2013) que afirma que quando as respostas às questões que as crianças colocam, como “Isto tem interesse para mim? Faz-me sentido?” são negativas, o “mais provável é que os alunos diminuam os seus níveis de motivação.” (Veríssimo, 2013 p. 80). Assim, é-nos fulcral partir dos interesses das crianças para que se envolvam no próprio processo de aprendizagem, dotando as propostas de sentido. Agregado aos interesses, encontram-se as necessidades e os conhecimentos prévios, aos quais, também, d(e)amos importância.

Nos subcapítulos seguintes, apresentaremos atividades que foram desenvolvidas ao longo de ambas as PES para ilustrar as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem a elas associadas. Nas fases de *produzir*¹⁷ e analisar os dados, tendo em conta toda a teoria que conhecemos e a pouca experiência que temos, quer na ação quer na investigação, e apesar das muitas reuniões com a orientadora, não foi fácil selecionar os mesmos para apresentarmos neste momento. Para a escolha das atividades, estabelecemos critérios como evidências da intencionalidade pedagógica e investigativa durante a PES. A articulação de saberes disciplinares; esbater transições do nível Pré-escolar para o 1º CEB; a utilização da metodologia de TP; articulação com os professores que trabalhavam com o grupo; e articulação com famílias e comunidade auxiliaram a selecionar os materiais, com vista à ilustração do trabalho que desenvolvemos relacionado com o contrariar fragmentações e mostrar como todos aprendemos com isso.

Para organizar e analisar os dados inerentes a cada atividade, duas desenvolvidas no 1º CEB e outras duas na Educação Pré-escolar, construímos uma tabela para cada, como forma de organizar o pensamento, uma vez que produzimos dados constantemente por se tratar de um trabalho onde investigação e ação estiveram intimamente ligados a cada instante. Cruzámos os objetivos da investigação com o desenvolvido em cada atividade do qual resultaram as tabelas,

¹⁷ A palavra encontra-se em itálico porque não recolhemos dados, no seu sentido lato, pois defendemos que produzimos dados e nesta fase trata-se de os selecionar e analisar para evidenciar a prática.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

em apêndice, sendo as primeiras duas relativas à PES em 1º CEB (p. 155 e 156) e as restantes, em Educação Pré-escolar (p. 157 e 158).

4.2.1. O desenvolvimento da ação educativa em contexto 1º Ciclo

Iniciamos com a abordagem ao 1º CEB porque coincide com a sequência de acontecimentos ao longo da formação, ou seja, a primeira PES decorreu nesta valência. Visto que esta produção se concebe a partir de factos reais faz-nos mais sentido adotar esta estrutura.

Nos momentos iniciais da PES fomos convidados a observar para que pudéssemos tomar “conhecimento das características, interesses e expectativas dos alunos” (Veríssimo, 2013, p. 85). Este processo fez-nos sentido porque a informação reunida nas notas de campo serviu de base ao planeamento.

Nesta linha de pensamento, pareceu-nos importante realizar uma entrevista ao professor cooperante (em apêndice, p. 145) com a intenção de o conhecer e de conhecer o contexto, pelas suas próprias palavras e antes de intervir. Portanto, não só o conhecimento das crianças, mas também do contexto e da forma como trabalhavam com o professor, foram fundamentais para planear a prática em conformidade. Dessa forma, não nos regemos apenas pela perceção a partir das observações, estabelecendo relação entre esta e os contributos do que era a prática profissional, aos olhos do professor com quem eu iria trabalhar em cooperação, com aquele grupo de crianças e naquela escola.

Para termos acesso aos interesses e necessidades das crianças, planeámos idas ao recreio para observar as suas brincadeiras, observámos as suas produções (como escrita de texto livre, por exemplo) e escutámos as suas conversas dentro e fora da sala de aula.

Para melhor clarificar e ilustrar a componente da intervenção pedagógica que evidencia as intencionalidades pedagógica e investigativa durante a PES, elegemos duas atividades¹⁸: o TP intitulado por “À Descoberta de Évora” e um trabalho coletivo de expansão do texto “As

¹⁸ Esta escolha não foi fácil porque todas as atividades foram intencionais no que respeita ao enfoque da dimensão investigativa. Por essa razão não resisti em colocar nos apêndices a planificação 20 (p. 159) onde também considero ser evidente a minha intenção de um trabalho na monodocência que busca contrariar as fragmentações. A reflexão semanal que lhe corresponde encontra-se igualmente nos apêndices na página 1631. Assim poder-se-á conhecer um pouco mais do que foi este trabalho de um semestre de estágio em 1º CEB, onde intervenção pedagógica e aprendizagens foram atravessadas pela vontade de investigar e de agir com efeitos formativos.

cores” integrado no manual escolar. Para a compreensão e explicitação do que fizemos no âmbito investigativo, porquê, para quê e como, faremos uma descrição seguida da análise interpretativa de cada atividade, para dar a conhecer as evidências e para que, ao relatar tomemos consciência do caminho percorrido – do meu processo de aprendizagem profissional e das inerentes aprendizagens das crianças. Trata-se, assim, de escrever, narrando e refletindo novamente, sobre o que vivemos trabalhando em conjunto com o professor cooperante, as crianças e outros elementos da comunidade, e sobre o que já refleti naqueles momentos passados.

4.2.1.1. Atividade 1 – À descoberta de Évora

Esta atividade incidiu em questões de nacionalidade e naturalidade, focando a nossa atenção na investigação de monumentos ex-líbris da cidade, suportando-se da metodologia de TP. Gonçalves e Rangel (2010) e Folque, Leal da Costa e Artur (2016) inspiram-nos nesta prática porque, como referimos no *Capítulo 2 - A integração curricular em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo*, esta metodologia é potenciadora de aprendizagens integradas. Neste sentido, e para tornar mais lúdico este bloco curricular, decidimos, valorizando e potenciando uma perspetiva de transversalidade, aliar a área de expressão plástica, possibilitando a execução de um trabalho mais prático, no qual a intencionalidade pedagógica subjacente será muito mais perceptível da parte dos alunos.

O projeto emergiu da necessidade de conhecer vestígios do passado local, ingressando em questões de naturalidade e nacionalidade, mais precisamente, aspetos de carácter regional e local, como referenciado pelo Programa de Estudo do Meio. Para cumprir este objetivo curricular, assim como responder a interesses e necessidades das crianças foram necessárias diferentes tarefas em cada atividade fazendo escolhas, tomando decisões sem perder o rumo do que queríamos conhecer acerca dos monumentos e os meios de que dispúnhamos para o fazer.

Para analisar o trabalho desenvolvido selecionámos os seguintes documentos: planificações (S3, S9, S13 1C), fotografias (S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S13 1C), notas de campo de conversas com as crianças e de acontecimentos marcantes (S1, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S13 1C), material pedagógico produzido em processo de supervisão, ou seja, em diálogo com o cooperante.

Assumimos que começámos por um planeamento pensado com o cooperante, tendo em conta os interesses, necessidades e verbalizações das crianças, cujas curiosidades se evidenciaram, tal como as respetivas palavras nos mostram, por exemplo: “Ana, eu gosto muito do aqueduto.” (FC, S3, 1C), “O templo será mesmo romano?” (CB, S3, 1C), “Quando nasceu a Universidade de Évora?” (LB, S3, 1C), “De onde vinha a água que passava pelo aqueduto?” (MB, S3, 1C). A proposta decorreu de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, cumprindo o programa curricular no que respeita a diferentes áreas de conteúdo e relacionando-os com monumentos de Évora que nos relatam porções da história desta cidade.

O planeamento de momentos de diálogo sobre a cidade foi fulcral porque permitiu mobilizar e conhecer os conhecimentos prévios das crianças. Fizemos desta forma porque acreditávamos que para uma aprendizagem articulada era necessário integrar os conhecimentos prévios para que se aprendesse a partir desses (S3, 1C). Nesse momento o grupo ficou a saber “Todos os dias passo pelo Aqueduto quando venho para a escola.” (AS, S3, 1C), “Eu sei que o aqueduto dava água às pessoas” (RB, S3, 1C) “O Templo Romano também se chama Templo de Diana.” (MA, S3, 1C), “A Universidade de Évora é das mais velhas de Portugal” (PM, S3, 1C). Esta partilha, também, possibilitou dar a conhecer, de forma oral, espaços ex-líbris da cidade a uma criança que é nova no grupo. Partindo destas foi possível delinear o design do projeto, acordando que cada criança desenharia um monumento da cidade a lápis de grafite; em grupo fariam construções dos monumentos a partir de terra cota; iriam pesquisar e registar informação sobre a história do monumento, recorrendo a ferramentas educativas como livros e computador; e por fim, planeávamos e realizávamos uma exposição para a comunidade no seio da instituição.

Propusemo-nos à elaboração de uma ilustração de um monumento à escolha, contudo seria desconectado não contextualizar os mesmos a partir do mapa da cidade de Évora. Para tal, planeámos a sua localização com recurso a grelhas quadriculadas (S3, 1C), como é possível se observar na figura 17, objetivando-se, no domínio da Geometria e Medida, mais especificamente a nível da localização e orientação no espaço, localizar coordenadas em grelhas quadriculadas e escrevê-las. Analisando o que fizemos, verificámos que as crianças sistematizaram conhecimentos matemáticos que haviam sido aprendidos na semana anterior, colocando-os em prática. Desta forma, evidenciamos, ainda, que demos atenção a conteúdos curriculares de Matemática e Estudo do Meio de forma articulada.



Figura 17 – Localização dos monumentos no mapa da cidade de Évora

Identificando a facilidade em articular a Expressão Plástica com as demais áreas curriculares como uma possibilidade de contrariar a fragmentação, planeámos, na S3, a representação gráfica de alguns monumentos (S4, S5, S6, S7, 1C) acordados pelo grupo a serem trabalhados neste projeto. Esta atividade concorreu para explorar as possibilidades técnicas de lápis de grafite, representar as características dos monumentos evidenciando-as a partir de um trabalho de relevo e sombra e auxiliar na construção em 3D. As crianças começaram a desenhar suportando-se da retenção de informação visual, contudo identificámos uma necessidade emergente que passava pela dificuldade em desenhar sem apoio visual. Tomando as necessidades das crianças como prioridade, não lhe fomos indiferentes e, de forma cooperada, decidimos imprimir imagens dos monumentos em questão, tal como se pode ver nas imagens 18 e 19. Com isto, adaptámos estratégias às circunstâncias, não realizando apenas o que se encontra na planificação, conseguindo contrariar esta fragmentação que impedia as crianças de elaborar as suas produções de uma forma motivadora pois, encontravam-se desmotivadas pelo facto de não conseguirem representar o monumento de forma detalhada. As crianças aprenderam que sempre que surgirem obstáculos podemos resolvê-los com a ajuda dos outros, desenvolvendo assim o espírito de equipa, entreajuda, cooperação e uma visão do outro como fonte de aprendizagem. Aprenderam, ainda, que mesmo estando as diferentes áreas separadas no horário e por manuais, as mesmas podem ser trabalhadas em conjunto.



Figura 18 – Produção de desenho com suporte visual da imagem do monumento



Figura 19 – Crianças com trabalho diferenciado

Analisando o que concretizámos, verifica-se que demos atenção a acontecimentos que ocorreram em diferentes fases do dia e que se relacionavam com as demais áreas, articulando-os. Consideramos que esta é uma evidência da nossa prática em contrariar fragmentações ao nível das aprendizagens porque, suportando-nos das ideias de Bruner (1996), Leitão e Alarcão (2006) e Niza (2009), acreditamos que este exercício possibilita pensar sobre a própria aprendizagem, eu e as crianças. Uma prática recorrente prende-se com o planeamento de revisão de aprendizagens em grupo (S3, 1C), no final do dia, ou recordar na manhã seguinte as aprendizagens realizadas no dia anterior (S9, 1C) para tomarmos, eu e as crianças, consciência do que foi trabalhado ao longo do mesmo (S4, 1C) e dar continuidade às aprendizagens (S10, 1C), como se pode ver a partir da seguinte nota de campo

No final do dia, escrevemos um sumário relacionado com o que aprendemos ao longo deste, passando a citá-lo: “Recordámos como se marcam as horas e ficámos a saber quanto tempo dormimos durante a noite. O professor recomendou dormirmos pelo menos 8 horas, para estarmos mais atentos nas aulas, no dia a seguir. Fizemos a garrafa do tempo e aprendemos o que é uma década (10 anos). No fim, falámos do nosso projeto e decidimos não fazer as construções dos monumentos.”. (Reflexão S4, 1C – 16/10/2017 a 20/10/2017)

A partir desta prática, as crianças começaram a tomar consciência das suas aprendizagens e, após o almoço eram as próprias que me recordavam que antes de terminarmos o dia tínhamos de escrever o sumário. Passaram a mencionar, ao longo das aulas determinadas aprendizagens que seriam importantes para o sumário; e até, antes da escrita do sumário, na parte da manhã,

recordarem o que aprenderam no dia anterior para me darem a conhecer, visto que havia tardes em que me encontrava em formação, na Universidade.

Compreendemos que o tempo não seria suficiente para o que inicialmente nos tínhamos proposto, não querendo que o mesmo fosse uma objeção ao processo de aprendizagem, planeámos, eu e o professor, conversar com as crianças para reajustar o design do projeto (S3, 1C). Para tal, foi necessário tomar decisões em grupo, como “O que fazemos, visto que não temos tempo para construir os monumentos em terra cota?” (Estagiária, S7, 1C). A partir da questão, decidimos suspender a construção 3D em terra cota, avançando, então para a pesquisa de informação relevante acerca dos monumentos. Ao desenvolvermos a atividade desta maneira percebi que o tempo não pode prejudicar as aprendizagens e que é possível escolher alternativas igualmente válidas, cumprindo interesses e necessidades das crianças quando estamos a trabalhar por projetos. As crianças aprenderam a redefinir o projeto sempre que necessário e sentiram que o seu feedback teve impacto na produção que é de todos.

Analisando o que realizámos evidencio que a articulação com outros profissionais que participam no processo de aprendizagem de cada criança e com a comunidade, integrando as famílias, ganhou destaque neste TP. Identificando esta articulação como uma possibilidade de contrariar fragmentações, planeámos conversar com as crianças sendo o cerne da questão “Quem nos pode auxiliar neste trabalho de pesquisa?” (S9, 1C). As crianças, prontamente, mencionaram as famílias, tendo estas contribuído, diretamente, na pesquisa e escrita de texto sobre o monumento em questão, possibilitando aprendizagens relacionadas com marcas do passado. Ao estabelecer este contacto, as crianças perceberam que as famílias para além de fonte de aprendizagem, também são pilar, nos momentos de aprendizagem.

Objetivando o nosso olhar para a identificação de possibilidades de contrariar fragmentações a nível de equipa docente e de potenciar o trabalho com os diferentes professores que trabalhavam com o grupo, planeámos, eu, o cooperante e a professora das AEC’S, a escrita do resultado das pesquisas com as famílias a computador (S9, 1C). Para ilustrar este momento, recorremos a uma nota de campo e ilustrações que evidenciam a nossa preocupação na aprendizagem de todos de forma diferenciada, suportando-nos por Roldão (2000)

No decorrer da AEC de Programação, como previamente planeado com a professora, decidimos copiar para os computadores as produções vindas de casa. Atendendo ao número reduzido de computadores, distribuímos as crianças entre a nossa sala e a sala de TIC para que

enquanto uns copiassem o texto – aprendendo a trabalhar com a ferramenta word – outros ficaram na nossa sala a concluir trabalhos e a copiar texto para o meu portátil e para um computador da escola, auxiliando-os, sempre que necessário. (Reflexão S10, 1C – 27/11/2017 a 01/12/2017)



Figura 20 – Crianças a copiar texto para o computador, na AEC de Programação

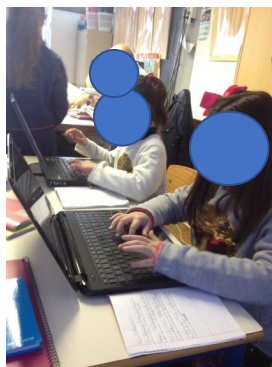


Figura 21 – Crianças a copiar texto para o computador, na sala de aula

Com esta atividade, as crianças aprenderam a ajustar o tipo e tamanho de letra, a guardar o documento na pen; passaram a mostrar o seu interesse por desenvolver mais atividades deste género, como “Acho que podíamos escrever este texto no computador, com a professora de Programação.” (AC) e mobilizar aprendizagens em casa realizadas com esta atividade “Ana, nem sabes. Ontem, o meu pai deixou-me ir ao computador, antes de jantar, e escrevi sobre o meu dia, como se fosse o meu diário. Já sabia onde era para mudar a letra e o tamanho. Adorei.” (IV) (S10, 1C). Também aprenderam que não estamos todos a trabalhar nas mesmas atividades, pois enquanto uns colocam as ilustrações em *passe-partout*, como se pode ver nas imagens 21 e 22, outros trabalham no computador (imagem 23).



Figura 21 – Desenho do Claustro da Universidade de Évora em *passe-partout*



Figura 22 – Desenho da Sé em *passe-partout*

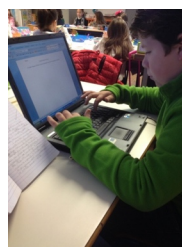


Figura 23 – Criança a copiar texto para computador

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Identificando a articulação com as famílias e comunidade como uma possibilidade de contrariar fragmentações, planeámos uma exposição das produções resultantes deste projeto, inicialmente na instituição. Aliando os conhecimentos do cooperante, foi possível ultrapassarmos as paredes da sala de aula e da escola, expandindo a exposição para um local de referência, a Junta de Freguesia em que a escola se encontra inserida. Ao agirmos sem que o espaço da sala de aula nos condicionasse também contrariámos fragmentações dos espaços e ambientes educativos, corroborando com as ideias de Leitão e Alarcão (2006). Afinal na cidade também se aprende. Foi evidente que ao ter contacto com outros elementos da comunidade como a presidente da Junta de Freguesia e as famílias, as crianças aprenderam que a comunidade também é uma fonte de aprendizagem.

Na S10, obtivemos a informação de que a Junta de Freguesia só estaria disponível para disposição das produções, nas primeiras semanas de janeiro. Olhando o tempo que faltava para a conclusão do 1º período, sensivelmente duas semanas, e as atividades que estavam planeadas para este espaço de tempo, decidimos, eu, o cooperante e as crianças dar continuidade ao projeto, mais precisamente preparar a exposição, no mês de janeiro, com o objetivo de conseguirmos responder a tudo a que nos propusemos no início. Evidencio esta preocupação a partir do seguinte excerto da reflexão S10, 1C

Relativamente ao trabalho por projeto “À Descoberta de Évora” que nos acompanha desde o início da PES, ficará por concluir, até ao final deste período porque fica a faltar a preparação da exposição que só poderá avançar na primeira semana de janeiro devido à disponibilidade da presidente. Não querendo fragmentar, dar-se-á continuidade ao projeto, nessa fase, mesmo já tendo terminado a PES. Para esses momentos, articulando com as famílias e comunidade, faremos a disposição das produções e elaboraremos um convite para a inauguração. Contribuindo para a dinamização da inauguração, a professora da AEC de Música irá preparar um mini concerto com as crianças, embelezando assim o momento da socialização do projeto. (Reflexão S10, 1C – 27/11/2017 a 01/12/2017).

Na S13, dia 10 de janeiro de 2018, retomei ao contexto e começámos por escrever coletivamente o convite, no quadro (S13, 1C) com as ideias do grupo porque a expansão da exposição possibilitou uma abertura do nosso trabalho à comunidade. Para esta atividade foi necessário trabalhar em grupo ouvindo as ideias dos colegas, selecionando informação, criticando construtivamente e melhorando, com o objetivo de as crianças tomarem consciência das suas aprendizagens e das do grupo, confluindo com as ideias de Watkins (2004). Desta atividade resultou o convite que pode ver-se abaixo.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

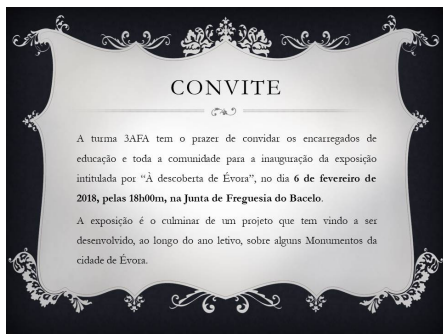


Figura 24 – Convite à comunidade

Dissecando o que executámos, verifica-se a preocupação em proporcionar aprendizagens significativas, a partir de situações do quotidiano, corroborando com as ideias de Ausubel (2011) e Santos (2015). Neste sentido, tivemos atenção no momento de planear em mobilizar conhecimentos relacionados com a Segurança Rodoviária, no percurso pedonal da escola até à Junta de Freguesia (S13, 1C). Outra prática, foi a participação das crianças na organização da exposição. Num dos momentos de conversa entre quatro crianças, apercebi-me que a sua inquietação se prendia com a disposição dos trabalhos com o objetivo de os familiares conseguirem ver, quando visitassem a exposição. Nesse sentido, tivemos a sensibilidade de afixar as ilustrações e os textos na linha visual de uma pessoa adulta. Para colocar os trabalhos com o mínimo de apresentação, preocupava-nos o facto de ficar com algum espaçamento para que ao longo de uma parede enorme branca e uma sala ampla pudéssemos afixar 24 ilustrações em passe-partout. Assim, as crianças realizaram medições a partir dos passos, no chão, percebendo em que posição teria de ficar cada trabalho para que a exposição tivesse algum brilho a nível estético, como evidenciam as imagens 25 e 26.



Figura 25 – Disposição dos desenhos na exposição



Figura 26 – Disposição dos desenhos e correspondente texto

A inauguração da exposição aconteceu no dia 6 de fevereiro de 2018, coincidindo com o 2º período escolar e o início do semestre par da Universidade de Évora, no qual não me encontrava a desenvolver a PES em Educação Pré-escolar, contudo não deixei de dar continuidade ao trabalho. O tempo de estágio não pode ser condicionante, dessa forma é evidente que contrariei fragmentação de tempo.

Analisando a prática verifica-se que demos atenção a conteúdos curriculares das diferentes áreas que integram o currículo, relacionando-os tematicamente e contrariando que fossem trabalhados separadamente. Corroborando com as ideias de Folque, Costa e Artur (2016), Lopes da Silva (2011) e Leal da Costa e Nunes (2016), perspectivámos a realização deste TP que evidencia o nosso trabalho intencional no global, privilegiando a integração curricular. Também a articulação com as pessoas envolvidas no desenvolvimento das crianças foi pioneira neste trabalho, pois ficámos confortados com o facto de os familiares acolherem a ideia da socialização do projeto de forma calorosa, dando-nos todo o seu apoio. Esta atitude foi motivadora quer para as crianças como para mim porque senti que trabalhámos cooperadamente na mesma direção.

Ao pensar sobre este TP, verifica-se que o seu desenvolvimento possibilitou que eu e as crianças aprendêssemos. Houve momentos em que foi difícil resistir à fragmentação, contudo os períodos de reflexão possibilitaram a identificação de dificuldades e possibilidades, que foram integradas no planeamento. Um dos aspetos que dificultou o trabalho foi o tempo porque a falta de experiência desencadeou uma má gestão do tempo, compreendendo posteriormente que ser flexível a nível do tempo, vai mais além do que trabalhar na hora de matemática, o português. Esse tempo tem de ser recuperado, em outros momentos ao longo da semana.

A realização deste projeto permitiu dar continuidade ao trabalho do professor cooperante, mas sobretudo, que as crianças comesçassem a atravessar barreiras da escola querendo articular com a comunidade e famílias; a articular os conhecimentos das diferentes áreas ou a verbalizarem possíveis ideias que possibilitavam o desenvolvimento de um TP articulado com diferentes áreas curriculares, como por exemplo, “Olha Ana, com o nome destas serras [introduzidas no livro de matemática para trabalhar a altitude] dava para irmos vê-las na internet e um trabalho para aprender a sua história e onde ficam.” (AS, S10, 1C).

4.2.1.2. Atividade 2 – Expansão do texto “As cores”

Esta atividade consistiu na expansão de uma proposta do manual, atravessando as barreiras da leitura e compreensão leitora. Desta forma, constatamos que as nossas práticas foram valorizadas pela produção de materiais que complementaram os objetivos de tarefas dos manuais, com o intuito de aprofundar aprendizagens e de não cingir a prática à utilização excessiva dos mesmos. Neste sentido, planeámos a realização das tarefas do manual de forma intencional, sem que se tratasse de uma panóplia de propostas, corroborando, assim, com as ideias de Alonso (2002). O facto de existir um manual para cada área, tornava-se uma ameaça à integração curricular, contudo tivemos a preocupação de realizar pontes entre as mesmas, relacionando-as.

A atividade surgiu da necessidade de dar continuidade à escrita de texto de um autor, sem interferir na sua mensagem. Para o desenvolvimento da mesma, adotámos a metodologia de TP, porque segundo Folque, Costa e Artur (2016) e Lopes da Silva (2011), é um veículo poderoso que ajuda a contrariar fragmentações, nomeadamente, a nível curricular.

O projeto teve como grande sentido a potencialização de extrema riqueza como a amplificação do texto “As cores” integrado no manual de Português, assentando em etapas de escrita como a planificação, textualização e revisão, possuindo previamente como finalidade a sua proclamação. Como tal, foram objetivos desta tarefa organizar os conhecimentos do texto; relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo; elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos; conhecer fenómenos naturais e verbalizá-los; redigir corretamente; trabalhar um texto, amplificando-o com a introdução de novas personagens; trabalhar a pares. Neste sentido, foi necessário planear atividades para responder aos objetivos da investigação, das atividades, dar voz aos interesses e necessidades das crianças, cumprindo o programa e concorrendo para o sucesso escolar.

Para analisar o trabalho desenvolvido selecionámos os seguintes documentos: planificação (S12, 1C, p. 170, em apêndice), fotografia (S12, 1C), notas de campo de conversas com as crianças e de acontecimentos relevantes (S1, S5, S6, S9, S10, S12, 1C), material pedagógico produzido em processo de supervisão, recebendo, constantemente, feedback do cooperante.

Investigando o que realizámos, concluímos que os conhecimentos prévios das crianças, os seus interesses e necessidades e a articulação de aprendizagens realizadas com outros

professores que trabalham com o grupo não nos foram indiferentes, no momento de planificar. Para ilustrar, recorremos a uma nota de campo que evidencia esta preocupação e demonstra como iniciou este projeto.

Na amplificação do texto “As cores” do manual de Português, demos atenção aos conhecimentos prévios das crianças relacionados com o Natal quando os anotei na semana passada, ao longo do trabalho de leitura e compreensão sobre o texto “A aventura do Natal”. Mobilizei-os, referindo que há quem já iniciou a decoração de Natal em sua casa. Esta afirmação permitiu desencadear uma conversa sobre aspetos relevantes para as crianças. Neste momento, estabeleci articulação com as aulas do professor de Música – coadjuvação – porque estamos a ensaiar uma canção sobre o Natal, na qual constam uma série de figuras alusivas à época natalícia. (Reflexão S12, 1C – 11/12/2017 a 15/12/2017).

No sentido de dar voz às crianças, resolvemos envolvê-las na planificação do projeto para experienciarem atividades do seu interesse, atribuindo-lhe significado, sendo esta uma prática proposta por Graça (2005) e Santos (2015). Estipulámos realizar as propostas do manual de Português relacionadas com o texto “As cores”, identificar personagens alusivas ao Natal, escrever estrofes a pares para cada uma das figuras, refletir sobre a escrita em grupo e proclamar as estrofes à turma.

Identificando a atividade como complexa, por se tratar de uma adaptação do texto original sem interferir na sua mensagem, decidimos planear um momento em que as crianças pudessem trabalhar o texto e refletissem sobre o mesmo, ganhando confiança com o intuito de o modificar. Assim, realizámos as propostas do manual, em que cada criança fez uma leitura silenciosa do poema e, posteriormente, leitura em voz alta em grupo. Fomos discutindo em grupo as respostas às questões propostas pelo manual, chegando a uma conclusão e registando-a no quadro para ser visível a todos. Pareceu-nos importante falar sobre a mensagem do poema para que as crianças tivessem consciência dela e não a perdessem de vista, na amplificação do texto. As crianças aprenderam que para expandir qualquer texto, necessitamos de o trabalhar para que neste processo de interação se ganhe alguma segurança para o amplificar.

Investigando sobre o nosso trabalho é possível constatar, mais uma vez, a importância que demos às necessidades das crianças, quando permitimos atividades de escrita, como esta, com o objetivo de conhecerem o trabalho de um escritor. Identificando isto como uma possibilidade de contrariar fragmentações neste contexto, pois poder-nos-íamos ter limitado a expandir o texto sem contextualizar/articular com a profissão de escritor, planificámos a escrita de texto, recorrendo às diferentes fases: planificação, textualização e revisão. Na planificação, começámos por identificar personagens alusivas ao Natal, como

referimos anteriormente, mobilizando conhecimentos realizados com outros profissionais, como o caso do professor de Música – articulação com profissionais envolvidos no desenvolvimento das crianças – e fenómenos naturais, como chuva, arco-íris, por exemplo¹⁹ - articulação com Estudo do Meio. Não querendo perder a mensagem do poema de vista, escrevemos no quadro o nome das figuras e fenómenos naturais que poderiam integrar o nosso texto e a sua função, ou seja, o intuito do seu aparecimento, auxiliando, posteriormente, no momento da escrita da estrofe. Estabelecendo articulação com o texto original, foi possível enumerar as personagens, que identificámos e as presentes no poema do manual.

Focando o olhar na fase final da planificação, concluímos que articulámos com as diferentes áreas, nomeadamente, com a Matemática, quando nos preocupámos em enumerar as figuras, a partir da numeração ordinal, que havíamos aprendido no início do ano letivo. Tratou-se de um trabalho intencional porque nos preocupámos em dar sequencialidade ao texto e mobilizar conhecimentos de forma contextualizada, aplicando conhecimentos matemáticos em situações normais que em nada estavam relacionadas com a matemática, como neste caso.

Examinando a prática do cooperante em colocar as crianças a trabalhar a pares e estando consciente dos seus benefícios, identificando este exercício como uma possibilidade de contrariar fragmentações naquele contexto e a presença de uma criança no grupo em que o Português é língua não materna, decidimos planejar a textualização das estrofes a pares. Os mesmos foram formados, tendo em consideração quem tem maior facilidade neste tipo de atividades com quem tem menor. As crianças escreveram as estrofes, enquanto eu, o cooperante e o professor de apoio lhes fornecíamos feedback, com o objetivo de não perder o foco da mensagem do poema, dando continuidade às estrofes que antecediam.

Na fase de textualização, o professor de apoio dirigiu-se à nossa sala com a intenção de trabalhar de forma mais próxima e individualizada com duas crianças, solicitando que as mesmas se ausentassem. Tratando-se de um trabalho cooperado, não nos fez sentido que as crianças abandonassem a sala para realizar a mesma atividade, afastadas do contexto. Tal como perspetivado na reflexão S10, que passo a citar “*Neste sentido, iremos planejar um momento numa das seguintes semanas, em que convidemos o professor a ficar auxiliando as crianças na sala, recordando-lhe os benefícios desta prática.*”, decidimos solicitar a presença do mesmo

¹⁹ Neste instante, foi possível articular com a área de Estudo do Meio, quando falámos sobre o arco-íris, as suas cores, que constavam no poema, como e porque o vemos em determinados momentos.

dentro da sala, ajudando as crianças no desenvolvimento de uma atividade que tinha significado para todos. Mostrou-se recetivo e acabou por ajudar, também, outros elementos do grupo, sempre que necessitaram, como podemos ver na imagem 27. Doravante, esta prática passou a ser natural, fazendo com que as crianças passassem a ver o professor de apoio como um elemento do grupo e quando chegava, as que estavam próximas das que necessitavam de apoio, explicitavam processos de aprendizagem relacionados com os momentos em que ajudavam, quando o professor não estava.



Figura 27 - Professor de apoio a trabalhar na sala

Para conceber este projeto propusemo-nos a trabalhar em grupo ouvindo as ideias dos outros e reformulando a nossa ideia sempre que necessário. Neste sentido, planeámos um momento de reflexão em conjunto sobre a escrita das estrofes com o objetivo de potenciar o trabalho cooperadamente. Esta preocupação está patente no seguinte excerto da planificação da S12, 1C quando perspectivámos

A idealização e construção de outras personagens e, conseqüentemente, a escrita das suas falas implica que as mesmas se insiram no contexto do que já está escrito. Desse modo, os alunos devem refletir sobre a escrita já existente mas, também, sobre a sua própria escrita enquanto algo que faça sentido e dê maior substância à obra, enriquecendo-a. (Planificação S12, 1C – 11/12/2017 a 15/12/2017).

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Cículo do Ensino Básico: Construindo a monocência contrariando fragmentações

Um elemento de cada par leu a sua estrofe para o grupo, pela ordem que tínhamos estabelecido. Posteriormente, realizámos críticas construtivas, nas quais pudemos ouvir as ideias dos outros sobre as estrofes com vista a melhorar. Para este momento, suportámo-nos de questões pensadas previamente, como “Concordam com o que está escrito na estrofe? Porquê? A função que tínhamos dado a esta personagem está presente na estrofe? Que alternativas?”. Proporcionámos este momento com a intenção de evidenciar o processo de aprendizagem de cada criança e do grupo, sobre a escrita, essencialmente. Resultaram desta atividade pequenas alterações às estrofes e uma adaptação do texto original que se segue, nas ilustrações 28 e 29.

Português
Diminuição da nova versão do poema "As cores"

<p>Estrofe: Acorde senhor Arco-íris Jesus acabo de nascer Eis-lhe, hehe e hohohoh Todos o querem ver!</p> <p>Verde: Eu cá vou a correr Pis as ervas mais verdejantes Como os pastores vão Levando as ovelhinhas.</p> <p>Azul: Eu também vou a flutuar E vou já e sem demora Para pôr o céu azul Bem por dentro e por fora.</p> <p>Amarelo: Pois eu também vou para lá E não quero ficar cá! Amarelo é a palha Onde Jesus se vai deitar.</p> <p>Palha: Eu sou um bocado de palha E vou a acolher o Menino Jesus A minha palha é bem queimada E eu togo bem um copo.</p> <p>Vermelho: Eu cá vou já pintar As janelas do portal Pois assim coloridas P'ra todos sermos um sinal.</p> <p>Violeta: Eu também quero ir Mas não sei o que pintar... Se se pintar a urze P'ro caminho embelezar...</p>	<p>Laranja: Al pinhão as flores Com as mesmas lindas cores! Depois vamos ao portal Embelezar o Natal!</p> <p>Anil: Eu como lio depressa Como um buri! Com um animal bastante pesado Não vou chegar atrasado.</p> <p>Chuva: Eu vou para ajudar O arco-íris a formar E se queres saber O Menino eu vou ver.</p> <p>Sol: Esqueceram-se de mim Eu também tenho de ajudar Sou o vosso amigo sol Que vos venho iluminar</p> <p>Bonco de Neve: Eu sou o bonco de neve E o menino queria ver Mas contou de mim Que sou o diabo.</p> <p>Pastor: Vamos dar ao Menino Lá para ele se aquecer Vamos aquecê-lo Até o amanhoeiro.</p> <p>Lavadeira: Eu sou uma pobre lavadeira Não tenho nada para dar A única coisa que posso É lavar as roupas para lavar.</p>
---	---

Figura 28 – Poema “As cores” adaptado pelas crianças

<p>Mãe Natal: OH!OH! Sou a Mãe Natal! Venho entregar prendas ao Menino Jesus Que Virgem Maria deu à luz! OH!OH! Feliz Natal!</p> <p>Balhar: Eu vou a caminho Para te dar carinho Eu dou-te inocência Do que tenho mesmo</p> <p>Bekhler: Eu sou o Bekhler e vou-me embora Vou sem demora E irei dar ouro ao Menino Jesus E a estrelinha vai dar luz.</p> <p>Gaquet: O Gaquet está sempre no ar Ele vai dar mira ao menino Sempre, sempre sem parar E depois vão todos cantar o hino.</p> <p>Rei Herodes: Esperem lá Reis Magos Eu vou vos enganar Vou destruir os lagos E a estrelinha não vos irá guiar.</p> <p>Virgem Maria: Eu sou a Virgem Maria E o Deus Menino eu devo proteger Tenho de cuidar o Rei Herodes Para o meu menino ver crescer.</p> <p>São José: Hoje é dia de festa Hoje acabo de nascer Vamos todos festejar Até ao amanhoeiro!</p>	<p>Neve: Eu sou a neve e sou bonita Vou esta noite ao portal Fazer uma grande visita E despar um Feliz Natal!</p> <p>Menino Jesus: Obrigado por esta visita Espero que voltem com mais presentes Porque foi uma visita bonita Obrigado e igualmente!</p> <p>Não Estrada: Eu vou terminar Esta noite natalícia Com este ar Que sou a minha percia.</p>
--	--

Trabalho realizado pelos alunos do 1º ano da
Escola dos Freis, Alentejo,
com recurso ao poema "As cores" de Orey e Orey.

Figura 29 – Continuação do poema “As cores” adaptado pelas crianças

Novamente, demos importância às necessidades das crianças, presentes no Programa de Português, quando planeámos a declamação do poema para a turma. Previamente, cada uma escolheu a sua fala e ficou responsável pelo ensaio da mesma, estando atento a aspetos de entoação. Constatamos que este TP atravessou a sala, ganhando sentido nos períodos de recreio, quando observámos as crianças a treinarem as falas e a interagir com colegas de outras turmas sobre este projeto. Na sala, as crianças colocaram-se de costas para o quadro e de frente para as secretárias e, por ordem, foram proclamando as suas estrofes. Fizemos isto para que as crianças tomassem conhecimento do trabalho dos declamantes, nunca desconectado da realidade.

Concluído o projeto, as crianças passaram a identificar aspetos do dia a dia possíveis de escrever texto para depois declamar e nos momentos de leitura questionavam se iríamos amplificar o texto em conjunto. Esta prática é evidente a partir da voz das crianças quando referiram “Ana, quando chegar a casa vou declamar o poema aos meus pais.” (IV, S12, 1C), “Eu acho que este texto era bom para ser declamado.” (LB, S12, 1C), “Era interessante alargarmos um texto daqueles que já lemos no manual ou que escrevemos há mais tempo. (SF, S13, 1C)”. Constatamos, ainda, que a amplificação e declamação de texto passaram a ter significado para as crianças.

Na fase intermédia da PES foi possível começar a ouvir o eco das nossas intervenções, a partir da voz das crianças. Elas começaram a estabelecer, recorrentemente, conexões entre conteúdos de áreas distintas integrando-as na sua aprendizagem e entre a escola e a vida, mobilizando momentos significativos que se proporcionaram fora do contexto escolar, como “Falámos disso na aula com o professor da AEC Aprender a Ser.” (AS, S6, 1C), “A minha mãe já me tinha falado do tempo que devemos dormir.” (ME, S9, 1C), “A professora de programação já tinha falado sobre os aparelhos eletrónicos e a nossa saúde.” (FC, S8, 1C), “As enfermeiras já vieram cá falar dos lanches e fizeram jogos.” (MA, S5, 1C), “As enfermeiras também são estagiárias.” (DS, S1, 1C), “Ontem, o meu pai disse que o jantar não tinha ficado como ele queria e eu disse-lhe para pensar sobre o que fez e o que aprendeu com isso.” (BS, S12, 1C).

Esta proposta teve várias intenções, objetivando-as para mim e para as crianças, possibilitando que todos aprendêssemos. A realização deste permitiu que experimentasse, pela primeira vez, este género de atividades como profissional. Para ilustrar recorro a um excerto que ilustra o meu pensamento após a execução da mesma

Foi uma experiência gratificante porque permitiu, em conjunto com o professor e as crianças, que eu percebesse que são situações exequíveis e que identifiquei como incógnita, por não saber como a tratar. É de facto um processo complexo, mas cheio de aprendizagem e significado. (Reflexão S12, 1C – 11/12/2017 a 15/12/2017).

Realizando a leitura deste excerto é possível identificar a minha experiência reduzida como uma dificuldade em contrariar fragmentações naquele contexto. Neste sentido, e como se trata de um trabalho cooperado, eu, o professor e as crianças planeámos este projeto que foi potenciador de aprendizagens, para todos.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Reconhecemos que com esta atividade possibilitámos a integração dos saberes e a cooperação entre pares. Esta última é uma prática recorrente do professor cooperante que integrei de imediato nas minhas intervenções por compreender os seus benefícios. As crianças apoiam-se umas das outras e reconhecendo a sua vontade em ajudar, algumas saíam do seu local para auxiliar outras que se encontravam na outra ponta da sala. Esta prática, também, se suporta de autores como Vygotsky, citado por Feitosa et. al (2019).

Objetivando o olhar para a flexibilidade a nível de tempo para a realização do projeto, constatamos que o desenvolvimento se previa, maioritariamente, nos momentos destinados no horário às diferentes áreas, contudo fomos flexíveis com estas questões porque nos suportámos de um trabalho cooperado, articulando o tempo destinado e dando continuidade às tarefas, mesmo que se encontrasse estipulado uma transição de área curricular. Esta prática permitiu que se estabelecessem conexões sistemáticas com aprendizagens realizadas e futuras dos diferentes conteúdos, contrariando, paralelamente, fragmentações a nível disciplinar.

Com o TP *Expansão do texto “As cores”* aprendi a escrever um texto coletivo que me foi útil num trabalho em Educação Pré-escolar, à posterior; aprendi a gerir o grupo neste tipo de trabalho porque estavam motivados querendo falar constantemente; aprendi a articular as ideias deles, no momento, porque são intervenções que não estão planeadas, o que dá ênfase à tomada de decisões que é assinalada por diversos autores como uma característica dos profissionais de educação.

4.2.1.3. A minha construção enquanto educadora-professora contrariando fragmentações

Notoriamente senti que foi durante o estágio em 1º CEB que houve em mim uma mudança significativa a nível pessoal e profissional, porque me predispus a sair da minha zona de conforto. Olhando e analisando o meu desenvolvimento, verifico que ao longo deste fui alvo de constantes conflitos interiores, nos quais recorria ao processo investigação-ação-formação (Passeggi, 2011). Na prática investiguei na e sobre a ação, refletindo sobre a mesma e sobre mim que me fui assumindo como sujeito do próprio processo de desenvolvimento (Leitão & Alarcão, 2006; Flores, 2015). Assim, dei sentido às minhas aprendizagens e não só às das crianças.

Esta narrativa e as construídas ao longo do processo de formação solicitadas por docentes do Atelier Biográfico interferiram com o desenvolvimento e consciência do que sei e do que vivi. Ao escrever sobre o meu percurso refleti sobre o meu processo de desenvolvimento, sobre mim, sobre as minhas aprendizagens, evidenciando momentos marcantes, como a atividade de expansão do texto que me fizeram sentir mais capacitada para exercer a profissão futuramente. A partir desse momento, comecei a assumir-me como piloto do meu desenvolvimento porque tomei consciência de quem sou e do que quero ser. Não foi imediato, levou o seu tempo até se tornar um processo significativo, contudo no momento da retrospeção, escrita da minha história, nomeadamente na produção do portefólio e ao longo da escrita deste relatório, dou-me conta da minha “historicidade como pessoa, agindo e interagindo no mundo da vida.” (Costa, Biscaia & Parra, 2018, p. 262). A partir desta prática, tomei consciência do modo como me vejo como profissional (Flores, 2015), sinto-me gratificada por me conhecer.

Fui-me construindo pessoal e profissionalmente (Flores, 2015) a partir de ciclos que integravam planificação, análise de feedback dos cooperantes e reflexão. Nesta PES, o feedback teve grande impacto no meu desenvolvimento porque o professor forneceu-me sempre em todas as planificações. As mesmas eram analisadas pelo próprio e partindo da sua avaliação poderia avançar para a prática, na qual também recebia feedback oral. Como podemos ver, aprendi a partir da intervenção cooperada, percebendo que não estamos sozinhos e que devemos envolver os profissionais que trabalham direta e indiretamente com as crianças no seu desenvolvimento holístico. Assim como na construção de uma casa que precisa de diversos profissionais.

Aprendi a ser educadora-professora, também, a partir das muitas dúvidas e da sua diversa natureza, de tomar decisões (de incentivar o professor de apoio a ficar na sala com as crianças, por exemplo), de trabalhar por projetos, de trabalhar cooperadamente com crianças, o professor, a comunidade e a orientadora. Inicialmente realizei a entrevista porque acreditei que não se trabalha com quem não se conhece e seria uma mais-valia articular essa informação ao que ia observar para poder planear. O meu desenvolvimento norteou-se pelo processo de supervisão que teve grande importância na profissional que hoje sou porque não colocava em prática o que tinha planeado sem que o cooperante tivesse conhecimento e devolvesse feedback.

Aprendi a ser educadora-professora a trabalhar com as crianças a partir de propostas dos manuais atribuindo-lhes sentido e intencionalidade e com recurso a produções nossas, quer minhas quer do cooperante, integrando o interesse e necessidade das crianças. Aprendi a ser educadora-professora a trabalhar cooperadamente com o professor porque houve dias em que a minha prática se resumia a um momento específico e tinha preocupação em articular com o que tinha acontecido anteriormente e o que o professor tinha planeado para momentos futuros.

Um dos momentos, paralelos ao estágio, que me fez evoluir bastante foram os de reflexão em sala de aula com docentes da Universidade de Évora e as minhas colegas em que havia partilha de ideias e de experiências, muitas vezes no final de um dia de estágio, enriquecendo-me porque permitiu uma tomada de consciência relativamente à própria prática pedagógica. Este vai e vem de conversas, possibilitou tomar consciência do processo de evolução individual, do das colegas e do próprio grupo.

Em suma, percebi como aquele quadro teórico era fundamental, então acredito que se aprende a ser profissional a partir da monodocência, especialmente, no contrariar fragmentações, continuando, assim, a promover transições. Desenvolvi-me profissionalmente por meio da gestão do currículo de forma articulada e com base nos interesses e necessidades das crianças, (Vieira *et al*, 2013) o que implicava a observação e escuta das mesmas.

4.2.2. O desenvolvimento da ação educativa em contexto Pré-escolar

Neste contexto a metodologia adotada foi semelhante, no que se refere ao conhecimento do mesmo, das crianças e da própria educadora cooperante. Neste sentido realizámos uma entrevista (ver em apêndice, p.175), na qual nos focámos no conhecimento dos aspetos suprarreferidos e nas metodologias que a educadora privilegia nas suas práticas, relativamente ao contrariar fragmentações. A informação recolhida foi ganhando sentido ao longo da PES, uma vez que cruzámos as respostas da entrevista com a observação diária, compreendendo as suas intenções a partir de conversas informais, durante e após o tempo letivo. Foi, também, nossa intenção o planeamento de idas ao recreio para observar as brincadeiras das crianças, escutando as suas conversas dentro e fora da sala.

Para ilustrar a minha prática desenvolvida neste contexto durante o 2.º semestre do 2.º ano do mestrado, apresentaremos e analisaremos duas atividades: o TP intitulado por “Cresce, cresce plantinha” que teve uma durabilidade extensa e o TP “Vou para o 1º Ciclo”, que integrou todas as crianças, envolvendo de forma mais direta e aprofundada as que no próximo ano letivo transitariam de ciclo.

Baseando-nos na prática e na análise dos dados que produzimos, compreendemos que as OCEPE são uma possibilidade em contrariar fragmentações porque para além de fazerem referência às diferentes áreas, partilham sugestões de reflexão, situações que manifestam determinadas aprendizagens, contribuindo para uma prática contínua, isenta de fragmentação.

Este momento de escrita permite que tome consciência das práticas adotadas e, agora distante, também do processo de aprendizagem. Faremos uma interpretação da prática à luz do que foram as evidências e do suporte teórico que conhecemos, evidenciando ações intencionais, pois acreditamos que as crianças quando envolvidas em atividades que têm significado para elas e contrariando fragmentações, aprendem com maior facilidade.

4.2.2.1. Atividade 3 – Cresce, cresce plantinha

Esta atividade potenciou a criação de uma horta num espaço escolar, até então, pouco utilizado. Identificando o facto de a porta para o pátio exterior comum às três salas de Pré-escolar estar sempre fechada à chave como uma dificuldade em contrariar fragmentações a nível de espaço, planeámos a construção da horta naquele local. O mesmo permitiu que a porta

passasse a estar aberta, identificando a horta como uma extensão da sala. Neste sentido, as crianças abriam a porta de manhã e só a voltávamos a fechar, ao final do dia, desenvolvendo atividades naquele espaço.

Para a realização da mesma, adotámos a metodologia de TP, segundo Folque, Costa e Artur (2016) e Lopes da Silva (2011) porque permitiu articular as áreas, os conhecimentos das crianças, os seus interesses e necessidades, potenciando aprendizagens de qualidade e contrariando fragmentações. Outras possibilidades identificadas são a organização curricular da Educação Pré-escolar e a flexibilidade a nível de tempo, permitindo esta última adaptar a planificação, arranjando estratégias no momento e tomando decisões, tendo sido possível dar voz aos interesses e necessidades emergentes.

O projeto é emergente porque surgiu da necessidade de incentivar as crianças a terem uma alimentação equilibrada e variada, uma vez que era constante ouvir “Não quero comer os verdes.” (AS), “Detesto legumes.” (MS, S4, JI); do interesse em plantarem, comprovando-o a partir da voz de uma criança quando referiu “O MR foi à horta do vizinho. Foi plantar. Eu nunca plantei. Gostava de plantar.” (SA, S5, JI); da necessidade de todas terem contacto com os processos e materiais de uma horta; do interesse de ter uma horta pequena em casa, querendo experimentar na escola para depois saber cuidar em casa.

O seu desenvolvimento teve como objetivo sensibilizar para os benefícios do consumo de legumes, verduras e frutas; introduzi-los na alimentação das crianças; acompanhar o processo de elaboração de uma horta (desde o trabalho com a terra à entrega na cozinha, passando pela manutenção e colheita); identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. Para concorrer a estes e trabalhar a partir dos interesses, necessidades e conhecimentos prévios das crianças, foram necessárias diferentes atividades que nos levaram a tomar decisões, sem nunca perder o foco pelo qual emergiu este projeto.

Para analisar o trabalho desenvolvido selecionámos os seguintes documentos: planificações (S8, S9, S10, S12, S13, S14 1C), fotografias (S8, S9, S10, S12, S13, S14 1C), notas de campo de conversas com as crianças e de acontecimentos marcantes (S4, S5, S6, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14 1C), material pedagógico produzido em processo de supervisão, ou seja, em diálogo com o cooperante.

Iniciámos por um planeamento cooperado com as crianças, trabalhando a partir dos seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios porque acreditámos que para proporcionar aprendizagens holísticas deveríamos adotar práticas que integrassem estes aspetos, corroborando com as ideias de Bruner (1996). Neste sentido, demos lugar a uma reunião com o objetivo de elaborar o design do projeto, contudo no decorrer da mesma aconteceu um momento que já tínhamos perspetivado, mas desconhecíamos o timing em que iria ocorrer, ao qual fomos flexíveis, como se pode comprovar a partir do seguinte excerto de uma nota de campo da reflexão da S8, JI

Reunião para iniciar o projeto da horta – organizar o pensamento e registar “O que queremos saber? O que sabemos? Quem faz? Como?”, contudo não foi possível concluir nesta manhã porque tivemos uns convidados de última hora – funcionários da câmara que vieram limpar o nosso canteiro pois estava cheio de ervas enormes. Os senhores foram até à sala explicar o seu trabalho e o que iam fazer; posteriormente trabalharam com as máquinas. As crianças, das janelas da sala, ficaram fascinadas a observar tamanho fenómeno. (Reflexão S8, JI – 09/04/2018 a 13/04/2018).

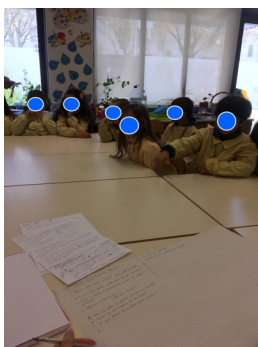


Figura 30 – Reunião para início do projeto “Cresce, cresce plantinha”



Figura 31 – Crianças observam os funcionários da Câmara a limpar o espaço da horta

Ao tomarmos essa decisão, de contactar com a comunidade, acabámos por enriquecer o nosso conhecimento e o projeto. As crianças aprenderam a valorizar momentos inesperados de grande riqueza, aprenderam que também aprendemos com pessoas que vivem/trabalham fora das quatro paredes da sala. A partir deste momento, passaram a ver a comunidade como fonte de aprendizagem, recorrendo a ela, mais tarde, em vários momentos do projeto, aos quais iremos fazer referência.

Aproveitámos, assim, para retomar a reunião, no dia seguinte, como forma de dar continuidade ao trabalho. Para orientar a mesma, preparámos, previamente, um conjunto de questões, presente na planificação da S8, JI (apêndice, p. 177), ajudando na elaboração do design do projeto. Neste sentido propusemo-nos à criação de uma horta, definindo que primeiro tínhamos de tratar do espaço porque estava cheio de ervas (pedimos a uns senhores da Câmara especialistas em cortar as ervas e em trabalhar com as máquinas – que tinha acontecido no dia anterior); posteriormente, pesquisar sobre o que é semear e plantar e o que poderíamos semear/plantar naquela altura do ano, pois era importante que escolhêssemos plantas de crescimento rápido para que as crianças pudessem observar a sua notória evolução (como aconteceu!); de seguida, trazer um convidado para ajudar e ensinar a cavar e semear/plantar – foi o avô da BS; depois, visitar a horta do senhor Carlos; fazer a planta da horta (planificação da mesma); começar a semear e plantar; aprender a partir de histórias; por fim, idealizar a socialização do projeto com uma dramatização e visita guiada à nossa horta.

As perguntas que espelham o que queríamos saber foram copiadas para o computador, articulando com a área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, o Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. Intencionalizámos este momento porque a área do computador era requisitada para pesquisar, jogar e ver vídeos, não tendo experimentado a ferramenta de escrita, até então. As crianças começaram a reconhecer os meios tecnológicos como um recurso ao trabalho, no qual se pode escrever palavras e números, e perceberam a vantagem da escrita a computador, uma vez que ao imprimir as perguntas escritas foi possível de imediato trabalhar questões estéticas e afixar no placar. Decidimos ter as perguntas expostas para que servisse de orientação, no desenvolvimento do projeto, não perdendo o foco inicial a que nos tínhamos proposto e recorrendo aos cartões que integram as perguntas quando obtemos a sua resposta, como pode ver-se na figura 32.



Figura 32 – Placard de orientação

A partir da observação direta e da intervenção até ao final da S8, identificámos a linguagem como uma dificuldade em contrariar fragmentações a nível de comunicação. Assim, perspectivámos um planeamento mais detalhado das intervenções, visto que o vocabulário deve ser mais elementar do que robusto como no 1º CEB, no qual se desenvolveu a primeira PES. Aprendi que temos de descer ao nível das crianças, a nível da linguagem, não nos preocupando com a elaboração de frases complexas como na apresentação de trabalhos na Universidade, para que as crianças nos percebam, sendo possível interagir.

Identificando as preocupações e necessidades das crianças como uma possibilidade de contrariar fragmentações, planeámos contar a história “Ainda Nada” (S8, JI) porque na fase inicial do projeto verbalizavam que estavam ansiosas por ver a horta cheia de legumes crescidos e questionavam se iriam crescer rápido. Ao ler a história e refletir sobre a sua mensagem, as crianças aprenderam que as plantas não crescem de um dia para o outro, tratando-se de um processo gradual, dizendo “As plantas demoram a crescer” (DT) e “Temos de ter paciência” (SM). A mesma foi consolidando no desenvolvimento do projeto, permitindo estabelecer conexões com situações do quotidiano como o crescimento dos seres vivos, confeccionar os alimentos, por exemplo.

No seguimento das atividades a que nos propomos e a adoção de práticas de investigação quando queremos saber algo, propusemo-nos a um trabalho de pesquisa (S9, JI) sobre as palavras semear e plantar, articulando a área do Conhecimento do Mundo com a área de Expressão e Comunicação, uma vez que, praticámos as ações. Inicialmente, analisámos as palavras, descobrimos palavras que derivam do mesmo radical como semente e planta, recorrendo a estes elementos para que se possam observar, de forma direta, as diferenças (figura 33). As crianças mexerem e aprenderam o que é uma semente e o que é uma planta, observaram e experimentaram semear e plantar e começaram a compreender que para a construção de uma horta é necessário trabalho prévio. O mesmo possibilitou articular com o subdomínio da Música, quando cantámos e dançámos ao som da canção “As sementes”, pois acreditamos que também aprendemos a partir de músicas.



Figura 33 – Observação direta das diferenças entre semente e planta

No decurso do trabalho de pesquisa sobre o que se pode semear/plantar nesta altura do ano, identificámos uma dificuldade de contrariar fragmentação. A biblioteca da escola era pouco rica em recursos e não possuía qualquer livro relacionado com hortas, tornando-se inexequível o processo de articulação entre a atividade e a biblioteca. Posto isto, as crianças prontamente encontraram alternativas, que comprovo a partir da sua voz, “Ana, lá na tua escola não há biblioteca?” (MS), “Eu sei que a Universidade de Évora tem muitos livros. Já fui lá com a minha mãe.” (SM), “Amanhã podes trazer livros sobre a horta? Queria muito ler.” (CC).

Tendo como intenção trabalhar a partir dos interesses e necessidades das crianças, estas verbalizações não foram indiferentes, partindo para uma pesquisa online com elas sobre os recursos nas bibliotecas da Universidade e Municipal, para que seleccionássemos os recursos. As crianças trabalharam a partir de livros que requisitei, seleccionando um conjunto de frutas e legumes que nos propusemos a semear ou plantar. Aprenderam que os recursos não existem apenas na escola, também poderemos usufruir do que a cidade nos tem para oferecer. Com esta prática comprovaram, mais uma vez, que são valorizadas e envolvidas nas atividades para que lhes façam sentido e proporcionem aprendizagens de qualidade. Ainda em resposta à questão de investigação, a IV levou uma anotação de casa com uma lista de frutas e legumes para serem semeados ou plantados nesta época do ano e de rápido crescimento.

Identificando a possibilidade de articular as áreas de Expressão e Comunicação com a área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com o domínio da Matemática com a Abordagem às Ciências, na S9, planeámos contar a história “Ivo Neto, arquiteto” para estabelecer uma ponte com a necessidade de realizar uma planta da horta, antes da sua concretização. A presente nota de campo da reflexão da S9 evidencia as dificuldades sentidas no decorrer da atividade e o recurso a alternativas para não potenciar fragmentação a nível de comunicação.

Contei a história “Ivo Neto, Arquiteto”. Não tinha planeado fazer sínteses ao longo da leitura da mesma, contudo senti necessidade por causa da linguagem e queria ter a certeza que a mensagem era recebida por parte das crianças. No desenrolar da conversa antes de contar a história, chegámos à conclusão que ninguém sabia o que faz um arquiteto, então pedi que tomassem atenção à história para que conseguissem entender. Após a história falámos. As crianças verbalizaram as suas ideias “O arquiteto pinta”, “E o pintor?”; “Então desenha”, diz o SR (6A). Em conversa e discussão de ideias conseguimos chegar à resposta da questão inicial “O que faz um arquiteto?”. Tendo conhecimento disto, desafiei as crianças, “Mas desenha o quê?”. Como fonte de pesquisa, abri e folheei o livro para as crianças para que tivessem contacto com os desenhos da personagem.

CC: “Desenha construções”

Estagiária: “Explica lá melhor. Não consigo entender.”

CC: “Ele desenha para depois construir.”

Estagiária: “Construir o quê?”

CC: “Torres.”

SM: “Pontes”

Estagiária: “Quando alguém quer mandar fazer uma casa, é preciso o arquiteto primeiro desenhar a casa, pensar como vai ser a casa. Fazer a planta.”

LV: “Mas “plantas” é o que vamos meter na horta.”

Estagiária: “Então a palavra planta pode querer dizer duas coisas...”

LV: “Planta para plantar”

CC: “Planta de desenhar”

Estagiária: “A isso chamamos palavras homónimas. É como canto de cantar e canto da sala, por exemplo.”

BS: “Que engraçado. Palavras iguais.”

Estagiária: “Escrevem-se e dizem-se de forma igual, mas têm significados diferentes.” (Reflexão S9, JI – 16/04/2018 a 20/04/2018).

A conversa possibilitou às crianças aprenderem uma nova profissão, para algumas, e para outras o nome da mesma; que há palavras que se escrevem e se dizem da mesma forma, mas que têm significado diferente, como a palavra planta, reconhecendo quando se deve empregar uma e outra. No seguimento da história, realizámos a planta da horta (figura 34), durante a qual as crianças foram ao terreno, fazendo com que a porta da sala para o exterior estivesse sempre aberta, e trabalharam a pares na sua elaboração, permitindo que todos tivessem oportunidade de representar os legumes e frutas de forma cooperada. Estabelecemos conexões com as formas geométricas ao longo do desenho da planta da horta, identificando-as e reconhecendo-as, numa fase inicial, na sala e posteriormente no pátio, como “Ana, olha o computador. É igual à horta.” (MR, S12, JI) e “O telhado faz sombra retangular, como a horta.” (IV, S12, JI)



Figura 34 – Ilustração e pintura da planta da horta



Figura 35 – Afixação da planta da horta

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Identificando a articulação com a comunidade como uma possibilidade de contrariar fragmentações, decidimos aceitar a proposta da BS e convidar o seu avô para nos ensinar sobre como se faz uma horta (figura 36). Para começarmos a trabalhar no espaço, onde viria a nascer a horta, algumas crianças levaram galochas, utilizando-as sempre que necessário. Preparámos um garrafão cheio de água que adotou a função de regador e o avô disponibilizou instrumentos de horta, ensinando-nos o nome, explicando para que serviam e como se utilizavam. As crianças tiveram oportunidade de plantar (figura 37) e experimentar alguns instrumentos, corroborando esta nossa prática com as ideias de Santos (2015) pois acreditamos que a aprendizagem deve ser experienciada.



Figura 36 – Avô a ensinar as crianças na horta



Figura 37 – SM a plantar morangos

Podemos observar o registo do avô e da sua neta na horta, a partir da imagem 36, feito por uma criança, a partir da câmara do meu telemóvel. Para clarificar o momento, recorro a uma nota de campo da reflexão da S9, 1C

O avô da BS foi novamente à sala para remexer a terra, levar estrume e alguns pés de legumes que tínhamos identificado para plantar na horta. Nesse dia plantámos tomates, alfaces, rabanetes. Acrescentámos cebolinhas ao nosso registo. A horta não ficou, na íntegra, com a estrutura que as crianças tinham planeado porque o avô informou-nos sobre o crescimento de algumas plantas que precisam de espaço e mais sol por isso têm de ficar em outro local que não o que tínhamos pensado. A zona das aromáticas está e ficará como tínhamos planeado e ainda está por plantar. (Reflexão S9, JI – 16/04/2018 a 20/04/2018).

Para contrariar fragmentações a nível curricular, articulámos a área de Expressão e Comunicação com a área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, o domínio da

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a Abordagem às Ciências, planeando contar a história “O Nabo Gigante” (S9, JI). Para ser de fácil compreensão, decidimos imprimir as personagens e colá-las no quadro acompanhando as repetições e a introdução de novas figuras. A nota de campo abaixo retrata em plenitude uma situação no decorrer da atividade que evidencia a nossa preponderância em recorrer a alternativas no momento, não tomando a planificação como um manancial a cumprir à risca, e olhando às necessidades das crianças, naquele instante.

Não tinha pensado nas questões de dramatização no momento da contagem da história, contudo à medida que fui contando, denotava uma necessidade imensa de reproduzir os movimentos associados à colheita do nabo que se iam repetindo ao longo da história. Algumas crianças foram aderindo a esta reprodução de padrões a nível verbal e corporal; outras riam-se dos adjetivos que caracterizavam algumas personagens. No final da história encontravam-se a brincar e não conseguindo captar a sua atenção para uma conversa sobre a mesma decidimos ir à casa de banho preparando para o lanche da manhã e conversar quando voltassem do recreio. (Reflexão S9, JI – 16/04/2018 a 20/04/2018).

Analisando o trabalho desenvolvido, evidenciamos a nossa intenção em contrariar fragmentações, quando demos atenção às necessidades e preocupações das crianças, como a falta de identificação das frutas e legumes na horta (“Ana como sabemos o que está semeado? Não podemos estar sempre a ir à sala ver na planta.” GV) e quem cuida desta diariamente. Para valorizarmos as suas preocupações e cumprirmos os objetivos a que nos tínhamos proposto, planeámos, articulando com o subdomínio da Educação Artística, a criação de etiquetas para afixar junto do que se semeou e plantou e, referente à segunda preocupação, reunimos e decidimos criar uma tarefa diária, ficando cada dia duas crianças responsáveis pela horta (trabalho a pares). Na realização das identificações, as crianças mediram, recortaram, representaram o fruto/legume e escreveram o seu nome, como se pode ver na figura 38. Discutimos, ainda, em conjunto, que material utilizar uma vez que poderia chover e não queríamos que se estragassem. As crianças verbalizaram alternativas e chegámos à conclusão que o melhor seria impermeabilizar com papel autocolante, sendo as próprias a plastificar as produções, ficando como se pode ver na figura 39. Com isto, sentem-se parte integrante do projeto porque participam nas decisões e acompanha de forma direta as diferentes fases da horta (semear/plantar, cuidar, colher e comer).

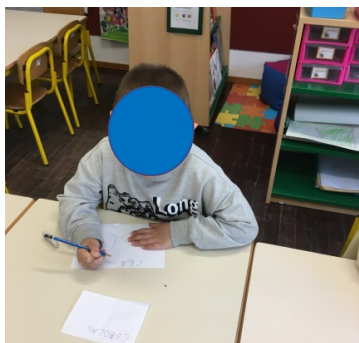


Figura 38 – MR a representar cebolas



Figura 39 – Afixação das etiquetas na horta

A articulação com a comunidade foi, também, um veículo para contrariar fragmentações. Neste sentido, planeámos visitar a horta do senhor Carlos, valorizando o interesse do MR, pois ele é vizinho e amigo deste senhor. No caminho até à horta, potenciámos aspetos relacionados com a segurança rodoviária, focando a autonomia na circulação pela estrada. A nossa visita fez-se acompanhar da educadora de Intervenção Precoce que na altura se encontrava a trabalhar com uma das crianças sinalizadas. Esta articulação entre os profissionais que trabalhavam com o mesmo grupo de crianças é promotora de aprendizagens, quer para os próprios quer para as crianças. No decurso da PES, trabalhamos, constantemente, com esta profissional que tinha a preocupação de fazer sínteses sobre o seu trabalho, em tempo real, e partilhar estratégias para lidarmos com determinadas situações, na sua ausência. Assim, as crianças aprenderam a tomar esta professora como uma ajuda para as crianças referenciadas e que podemos aprender com ela estratégias para conseguir lidar, diariamente, com essas crianças.

Ao longo da audição da história “Ainda Nada” (S8, JI), a CC disse “Temos de fazer um espantalho por causa dos pássaros.” (S8, JI). A realização do mesmo iniciou-se na S10 e ficou concluído na S12 (figura 40). A educadora cooperante foi dando continuidade a este trabalho, mesmo quando me encontrava ausente do contexto, devido às aulas na Universidade. A elaboração do espantalho possibilitou articular com o subdomínio da Música, quando cantámos e dançámos ao som da canção “Espantalho Trapalhão”. A seguinte nota de campo evidencia a valorização dos interesses e necessidades das crianças no momento, o resultado de um trabalho sistemático e cooperado que levou uma criança a comunicar em grande grupo e a reflexão de uma criança após a colocação do espantalho na horta.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Hoje assim que cheguei, as crianças começaram a contar-me o que tinha acontecido enquanto estive ausente. Ao observar tamanha vontade em me informarem sobre o que tinham feito decidi sentarmo-nos no tapete e conversarmos antes de iniciarmos o momento de contagem e distribuição de tarefas. Para conseguir chegar aos pormenores questionava-os como tinham feito, quem tinha feito. Momento de conversa bastante enriquecedor no qual a MA que não costumava falar em grande grupo disse que tinha feito a horta. Senti que todo o trabalho de incentivo e de respeito para com a criança vai dando frutos. Contaram-me que tinham feito o espantalho e que estavam à minha espera para o colocar na horta. Então fomos colocá-lo. O LV diz de imediato “Agora já fico mais descansado. Os pássaros já não devem vir estragar a nossa horta.” NF. (Reflexão S12, JI – 07/05/2018 a 11/05/2018).



Figura 40 – Afixação do espantalho

Investigando sobre a prática, constatamos que articulámos, na S13, JI a área de Formação Pessoal e Social com a área de Expressão e Comunicação com a área de Conhecimento do Mundo, quando planeámos contar a história “A Horta do Senhor Lobo”, com o intuito de servir de base na construção de um texto coletivo, tendo como objetivo a sua dramatização, na socialização do projeto. O facto de ter experienciado um trabalho semelhante na PES em 1º CEB – escrita de texto coletivo – tornou-se uma possibilidade. Neste sentido, planeámos a escrita de texto coletivo, na S14, JI que permitiu obter a seguinte produção que se pode observar a partir de figura 41. A seguinte nota de campo evidencia a nossa preocupação em envolver todas as crianças no processo de produção textual e a colocação em prática de estratégias fornecidas pela educadora de Intervenção Precoce

Da parte da manhã, sentados no tapete recordámos a história “A Horta do Senhor Lobo” e fixámos alguns acontecimentos importantes que servirão de base à construção da nossa história. Este momento de escrita colaborativa teve continuidade aquando da planificação da história e da escrita da mesma, no quadro branco. Cada criança dava o seu contributo. Para tal, fui realizando leituras sucessivas (revisão) do que já tínhamos escrito e pensando, em voz alta, o que aconteceu depois. No final, li e refletimos sobre a escrita, tendo em consideração aspetos

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

como “O que acham? Está bom? Alteramos alguma parte? Qual é a vossa opinião sobre a história que construímos em conjunto?”. Certa altura, olho para o FP e está a baloiçar. Então questionei de imediato “FP recordaste da história? Queres acrescentar alguma coisa?”, ao que a criança para com os baloiços e responde “Comeram na rua com o lobo”. Assim, questionei “Onde colocamos esta informação?” ao que as crianças responderam prontamente “no fim”. (Reflexão S14, JI – 21/05/2018 a 25/05/2018).

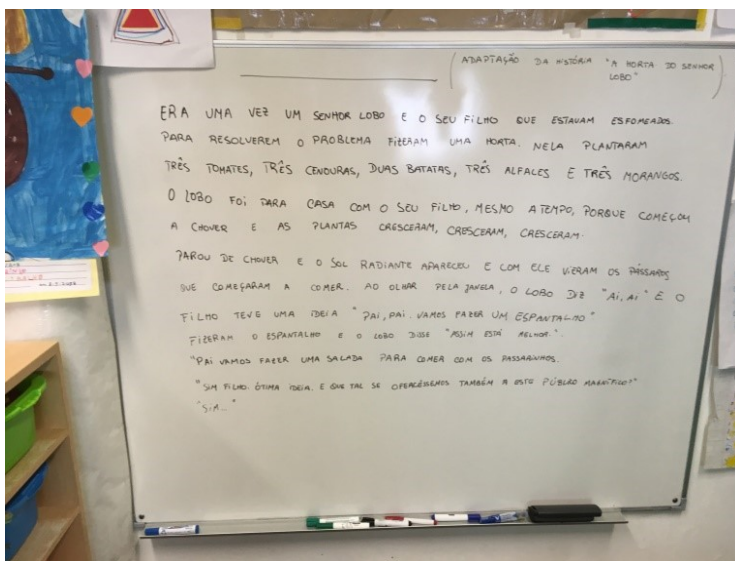


Figura 41 - Resultado de escrita de texto coletiva

A S14, JI foi importante porque terminámos atividades a que nos tínhamos proposto para a conclusão do projeto. Na semana anterior, as crianças manifestaram a sua preocupação relativamente ao desconhecimento, por parte de pessoas externas à sala, do processo de elaboração da horta e que as crianças que integrarem o grupo no próximo ano letivo tenham conhecimento de como cresceu para a poderem cuidar. Compreendendo que a nossa prática tem por base os interesses e necessidades das crianças, planeámos a produção de um folheto, no qual consta toda a informação que tomaram como pertinente para dar a conhecer a terceiros.

O trabalho foi realizado por três crianças, porque nem todas necessitavam de participar nas mesmas atividades, tendo sido no final, apresentado e explicado às restantes, pelas envolvidas no processo, o desenvolvimento do mesmo. Inicialmente, analisámos um modelo de folheto e reproduzimo-lo numa folha A4, em branco, executando dobragens e apreciando

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Círculo do Ensino Básico: Construindo a monocência contrariando fragmentações

medidas de igualdade. De imediato, definimos a estrutura da parte da frente, integrando o título do projeto, uma fotografia da horta e os destinatários do folheto, como podemos ver na imagem 42. Decidimos colocar o que queríamos saber e fazer no início da atividade, o que fizemos e o que aprendemos acompanhado de fotografias, pré-selecionadas e escolhidas pelo grupo que se encontrava a trabalhar nesta proposta, para ilustrar o processo. O SM sugeriu que se colocasse o símbolo da escola, no verso (figura 44). Assim, identificámos, no momento, a possibilidade de contrariar fragmentações, articulando com o coordenador da escola para o informarmos que nos encontrávamos na fase final do projeto e solicitar o símbolo da escola. Com este contacto, tomámos conhecimento que a escola não possui símbolo, mas sim o agrupamento; que o coordenador/professor se encontra disponível para ajudar, em qualquer situação quer de trabalho quer pessoal; e que o mesmo pode ser envolvido em qualquer atividade que façamos no seio da sala, não sendo esta, um espaço isolado, no que respeita à articulação.

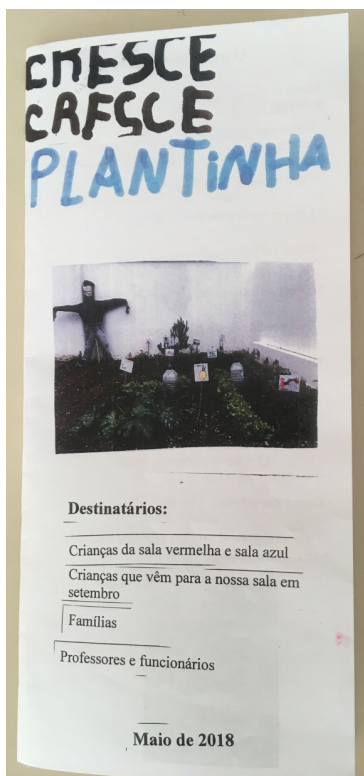


Figura 42 – Capa do folheto

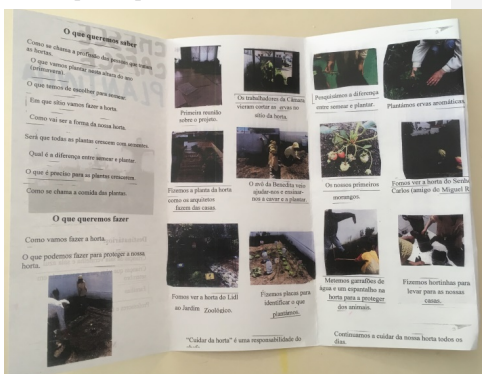


Figura 43 – Interior do folheto

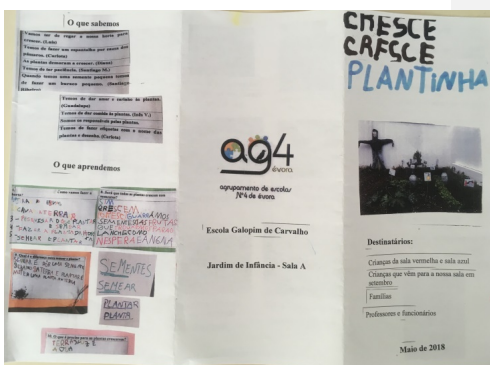


Figura 44 – Exterior do folheto

Para dar resposta a um dos interesses das crianças evidenciados na nota de campo seguinte, decidimos planear a criação de pequenas hortas, a partir de material reciclado, para levarem para casa. As crianças tinham interesse em experimentar na sala e aplicar os conhecimentos em casa. É possível comprovar esta informação, a partir da voz de uma criança quando referiu “Aprendemos aqui e depois fazemos em casa” (MF, S14, JI) na reunião em que tomámos a decisão da elaboração das mesmas. Para a sua realização, colocámos uma mesa no pátio exterior, que passou a ser uma área da sala, recorrendo a fundos de garrações de água para colocar terra e plantar. Cada criança fez a sua horta e criou um pequeno espantalho para afastar os pássaros, como podemos ver na figura 45.

Na área da biblioteca, o LV (5A) enquanto me lia um livro parou e disse-me

LV: “Ana achas que a nossa horta vai crescer muito?”

Estagiária: “Eu penso que se cuidarmos dela, vai crescer muito. E tu o que é que achas?”

LV: “Acho que vai crescer muito, mas eu gostava de ter uma horta em casa.”

Estagiária: “Tens quintal?”

LV: “Não. Vivo num prédio.”

Estagiária: “Então o que podemos fazer para teres uma horta em casa?”

LV: “Não sei.”

Estagiária: “Então podemos pensar. Queres pedir ajuda a alguém?”

LV: “Sim. Podemos perguntar no tapete.”

Passado algum tempo, reunimos no tapete para o LV (5A) falar sobre esta questão. O LV expôs a sua vontade aos colegas e surgiu uma proposta – fazer uma mini horta num garrafão para levar para casa. Ficou decidido que iríamos pensar nos materiais para fazer assim que possível. (Reflexão S9, JI – 16/04/2018 a 20/04/2018).



Figura 45 – Realização das hortas pequenas



Figura 46 – Hortas pequenas com espantalhos

Ao analisar o trabalho desenvolvido, identificámos a socialização da atividade (S14, JI) como uma possibilidade de contrariar fragmentações, com o objetivo de partilhar o nosso trabalho, sendo reconhecido pelos outros e por nós. Este momento enriqueceu-se com a dramatização da história que escrevemos coletivamente, para a qual realizámos os fatos a partir de material reciclado, como se pode ver na figura 47. As crianças das salas vermelha e azul da instituição foram o nosso público e tiveram direito a uma explicação do folheto e a uma visita guiada à horta, acompanhada de explicação do processo de desenvolvimento pelas crianças. Com isto, as crianças aprenderam que devemos partilhar as nossas produções com os outros, sendo esta uma forma de refletir sobre o que se fez. O sentimento de responsabilidade aumentou e notou-se que as crianças se encontravam felizes por terem cumprido com o que nos propusemos inicialmente.



Figura 47 – Socialização do projeto: dramatização



Figura 48 – Socialização do projeto: visita guiada à horta

Esta atividade que integrou diversas propostas para cumprir os objetivos propostos, foi de extrema riqueza porque proporcionou aprendizagens de qualidade às crianças, permitindo, nomeadamente, um contacto direto com a horta, um envolvimento total com todas as fases quer investigar, cavar (figura 49), semear/plantar (figura 50), observar (figura 51), cuidar (figura 52) e colher (figura 53). Com este projeto, as crianças passaram a comer verduras e a experimentar outros alimentos que diziam não gostar. Quando entregámos alfaces na cozinha, a reação das crianças ao almoço foi comer dizendo “Vou comer a alface porque fomos nós que cuidámos dela.” (CS, S13, JI). Colhemos morangos e experimentámos o seu sabor, no lanche da manhã (figura 54). A horta passou a fazer parte da nossa sala e houve um cuidado pleno com a mesma e com outros elementos da Natureza.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações



Figura 49 – BS a cavar



Figura 50 – NF a plantar



Figura 52 – Crianças observam o crescimento dos legumes e frutas



Figura 51 – IV a regar



Figura 53 – FP a colher morangos

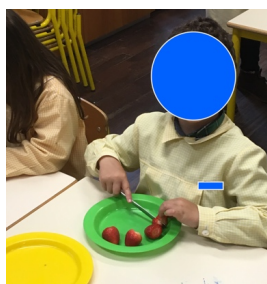


Figura 54 – AS a comer morangos da horta

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Refletindo sobre a prática, constatamos que existem recursos e possíveis alternativas que nos poderão ajudar a tomar decisões mais coerentes. Ao pensar, previamente, sobre os mesmos, sempre que necessário foi possível adotar práticas intencionais, resultando aprendizagens significativas. Compreendemos que existia maior flexibilidade e facilidade em articular, uma vez que existiam menos aspetos fragmentados, comparativamente com o contexto de 1º CEB. Neste sentido, foi necessário evidenciar a articulação, tanto a nível de áreas como de aprendizagens, equipa, comunidade.

4.2.2.2. Atividade 4 – Vou para o 1º Ciclo

A presente atividade adotou a metodologia de TP por privilegiar a integração curricular. A mesma potenciou promover transições, nomeadamente, da Educação Pré-escolar para o 1º CEB. Atendendo às crianças do grupo, foi possível todas participarem e aprenderem, com maior enfoque às que vivenciavam este processo naquela altura. Parece-nos importante referir que parte das crianças do grupo integraram o mesmo no início do ano letivo, por vontade dos encarregados de educação, para que o processo de transição a nível de espaço fosse vivido ainda em contexto Pré-escolar. É do seu interesse que os educandos frequentem o 1º CEB, neste estabelecimento de ensino.

O TP surgiu do interesse das crianças porque as que iam para o 1º CEB estavam ansiosas e preocupadas, encarando esta valência como o desconhecido e da pertinência de conhecerem o ciclo para o qual iriam transitar (Silva et al., 2016). Comprovamos isto, a partir da voz do MR quando disse “Ana para o ano vou para o 1º ano.” e da CC quando afirmou “Tenho medo de perder a BS e a IV” (S6, JI). Neste sentido, desenvolvemos a atividade porque as crianças frequentavam o mesmo estabelecimento de ensino, mas não conviviam e porque acreditámos que este tipo de articulação era um promotor de desenvolvimento das competências essenciais contribuindo para uma transição bem-sucedida (Ferreira & Rodrigues, 2019). Apesar de não ser o único, foi um meio importante para o desenvolvimento das mesmas.

A mesma teve como intuito investigar e conhecer o funcionamento do 1º CEB, tranquilizar as crianças (diminuir-lhes o medo e a ansiedade), proporcionar continuidade educativa, ouvir as crianças sobre o que estão a viver (processo de transição) e conviver com as crianças de 1º ano.

Para investigar o trabalho desenvolvido selecionámos os seguintes documentos: planificações (S12, S13, S14 1C), fotografias (S14 1C), notas de campo de conversas com as crianças e de acontecimentos marcantes (S6, S12, S13, S14 1C), material pedagógico produzido em processo de supervisão, ou seja, em diálogo com o cooperante.

A possibilidade de trabalharmos a partir dos seus interesses e necessidades, permitiu levarmos a proposta de atividade a reunião de conselho, que aconteceu todas as sextas-feiras da parte da manhã, em que ficou decidido agendarmos uma conversa, na semana seguinte (S12, JI), para planearmos o projeto. Com isto, as crianças novamente perceberam que os seus

interesses e necessidades eram a base das atividades da sala. Assim, iniciámos por um planeamento cooperado, envolvendo as crianças com o intuito de se apropriarem do mesmo atribuindo sentido às atividades que dele viessem a resultar e realizando aprendizagens significativas, corroborando com as ideias de Ausubel (1963, citado por Moreira, 2011) e Santos (2015). Foi nossa intenção conhecer o que as crianças sabiam e gostavam de saber sobre o 1º CEB, concebendo atividades que nos propusemos a realizar para investigar sobre esta valência, dando a possibilidade de reflexões sobre o próprio conhecimento. Decidimos conversar sobre a transição e os sentimentos associados, preparar visita à sala de 1º ano na instituição a partir da elaboração de questões, visitar a sala e interagir com as crianças do 1º ano partilhando estas a sua experiência de entrada no 1º CEB. Com isto, as crianças passaram a comunicar com maior frequência e expressar-se mais em diversos momentos do dia e a dizer o que pensam.

Ouvir as crianças foi uma possibilidade que identificámos em contrariar fragmentações. Como tal, planeámos um momento de conversa sobre esta fase da sua vida para as escutarmos sobre os seus desejos, sentimentos, conhecimentos. As seguintes questões, presentes no seguinte excerto da planificação da S12, JI permitiram orientar a conversa e dar fruto a reflexões profundas relacionadas com a entrada, em setembro, no 1º ano e com o próprio processo de aprendizagem, pois evidenciaram o que aprenderam na Educação Pré-escolar, especulando futuras aprendizagens no 1º CEB. Foi nossa intenção falar calmamente com as crianças transparecendo serenidade enquanto colocávamos as questões abaixo

Como se sentem em relação a esta mudança? O que vos deixa mais felizes por irem para o 1º ciclo? O que vos assusta mais? Como é que as vossas famílias (pais, avós...) se sentem com isto? Como podíamos fazer para sabermos?" (Planificação S12, JI – 07/05/2018 a 11/05/2018).

Trabalhar com base nos interesses e necessidades das crianças é, como já tínhamos referido, uma possibilidade em contrariar fragmentações. Evidenciamos esta prática quando planeámos a elaboração de questões a colocar aos colegas e professora de 1º ano, a partir da seguinte nota de campo, presente na reflexão S13, JI

BS (6A): "Tu vais connosco fazer a visita à sala do 1º ano? É que estou muito nervosa."

Estagiária: "Vou. Estás nervosa com o quê?"

BS (6A): "Irmos à sala. A professora, os colegas..."

Estagiária: "Compreendo que estejas assim, mas vais ver que esse momento de conversa com eles vai ajudar-nos a conhecer melhor o 1º Ciclo, como funciona, como são os livros, quais as disciplinas. Tudo o que queremos saber."

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

BS (6A): “É verdade. Se calhar temos de pensar em perguntas?”

MR (6A): “Boa BS. Isso era interessante.”

Estagiária: “Quando?”

DS (6A): “No dia antes de irmos?”

Todos: “Concordo.”

Estagiária: “Então fica combinado.” (Reflexão S13, JI – 14/05/2018 a 18/05/2018).

Compreendemos que as crianças devem aceder ao material quando necessitam, estando este, ao seu alcance. Assim, recorremos a um excerto da reflexão S14, JI para ilustrar a nossa intenção em contribuir para o desenvolvimento de crianças autónomas, “*Hoje, começámos por preparar as questões para a visita à sala do 1º ano. As crianças antes de sentarem à mesa foram buscar cartolina e folhas brancas para escrevermos as questões e ilustrá-las.*”. Analisámos os registos da reunião e da conversa partilhada e chegámos à conclusão de que as perguntas iriam ser direcionadas para os colegas e para a professora. Acedendo ao que gostariam de saber, foi possível delinear as seguintes questões, que focam os manuais, o espaço e sua disposição, funcionamento das aulas, disciplinas.

Como é a vossa sala? O que fazem na biblioteca? Há livros de música? Como é que são as aulas? Como são os manuais? Como é que foi o vosso 1.º dia de aulas? Levam trabalhos para casa? Quais são as disciplinas? Quais as regras da sala? Como é que a professora prepara as aulas? Como é que vos receberam? O que são os manuais escolares? Podemos ver alguns? (Reflexão S14, JI – 21/05/2018 a 25/05/2018).

Investigando sobre a prática, constatamos que articulámos curricularmente a Abordagem à Escrita com a Matemática e as Artes Visuais quando planeámos a escrita das questões numa cartolina com forma retangular acompanhadas de ilustração. Com a atividade as crianças olharam e representaram formas geométricas, como o retângulo; recortaram; escreveram a questão; e representaram, a partir do desenho, a questão para que no momento da comunicação com os colegas de 1º ano associassem a ilustração à pergunta à qual gostavam de obter resposta. Recorremos à figura 55 para ilustrar a atividade.

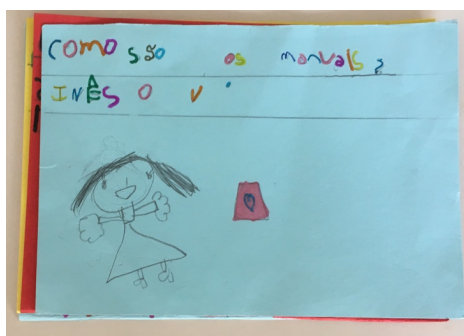


Figura 55 – Cartão com pergunta e ilustração correspondente

No seguimento desta atividade foi possível contrariar fragmentações entre profissionais de diferentes ciclos e promover a integração das crianças num novo ciclo/espaco escolar quando planeámos com a professora de 1º CEB a visita à sua sala e a partilha de vivências relacionadas com a fase de transição. Esta prática de colaboração entre Pré-escolar e 1º CEB foi fundamentada pelas ideias de Ferreira e Rodrigues (2019) que nos proporcionaram profundas reflexões, durante as quais compreendemos a importância desta articulação, tanto para os profissionais como para as crianças. Identificámos, ainda, a possibilidade de a instituição possuir as duas valências como forma de contrariar fragmentações, sendo a visita planeada com maior facilidade por não necessitarmos de nos deslocar da instituição.

Investigando sobre o que desenvolvemos, reconhecemos a relação entre as crianças como uma possibilidade de contrariar fragmentações. Assim, planeámos a visita àquela sala de 1º ano porque nela frequentavam crianças que já haviam integrado este grupo, no ano letivo anterior. Com isto, algumas delas ficaram mais tranquilas e até motivadas por terem a oportunidade de conviver com amigos de infância. Aprenderam que os amigos também são fonte de aprendizagem e que aprendemos a partir da partilha da experiência de vida e sobretudo da sua partilha.

Em contrapartida, identificámos a articulação e relação entre Pré-escolar e 1º CEB como uma dificuldade porque as crianças de diferentes níveis, Pré-escolar e 1º CEB, estudavam na mesma instituição e não conviviam. Podemos afirmar que existia uma separação, não a nível físico, mas de relação/convivência. Na sequência da mesma, planeámos, na S14, JI um momento de interação entre as crianças do grupo e as de 1º ano, no contexto que nos propusemos a conhecer. Antes do convívio foi nossa intenção recordar o intuito da visita para que as crianças tivessem presente o porquê e para quê da sua realização, compreendendo que seria o momento ideal para investigar sobre as suas curiosidades relacionadas com aquele nível de ensino. Do mesmo resultou um diálogo bastante interessante a partir das questões que iam colocando, tendo sido a professora de 1º CEB a gerir quem fala para que todos tivessem a oportunidade de comunicar. Foi evidente o sorriso e satisfação das crianças que partilharam diretamente vivências em contexto Pré-escolar. Ficou estabelecido que a partir desse momento, estas crianças poderiam ir conhecer e cuidar da nossa horta connosco. Após o estágio, continuei

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

a ter contacto com a educadora que me indicou que todas as semanas tinha visitas de meninos do 1º ano, na sala para tratar da horta com as nossas crianças.



Figura 56 – Visita à sala de 1º ano e momento de partilha de experiências de vida

No decurso do desenvolvimento do processo, fomos refletindo para melhorar intervenções futuras, com o foco de contrariar fragmentações. Foi possível refletir sobre a voz das crianças, decidindo realizar esta atividade para corresponder aos seus interesses; sobre as relações entre as crianças que frequentavam a mesma instituição por termos observado os benefícios desta interação; sobre a importância de práticas que promoveram a transição, dando continuidade às aprendizagens. Estas reflexões deram origem a práticas intencionais, retirando partido deste ciclo (refletir, planear e colocar em prática) e aprendendo que a promoção de transições é, de facto, um processo que deve ser evidenciado por parte dos profissionais para dar continuidade educativa. Experimentámos e por isso tivemos a confirmação de que as crianças se encontram muito mais motivadas quando as atividades lhes fazem sentido e confluem com os seus interesses e necessidades. Adotando práticas deste género e contrariando fragmentações, ficámos convictos que as crianças realizaram atividades para a vida.

O facto de tornarmos possível o contacto com a realidade do 1º CEB permitiu aprender que as crianças tranquilizam se experienciarem. Foi preciso viver, ir, ver, mexer, tocar. Assim, a nossa prática foi intencional e corroborou com as ideias de Santos (2015). Notamos que as crianças, com este projeto, aprenderam que é exequível procurar resposta para satisfazer a sua curiosidade ou acalmar as suas inquietações, referindo as próprias que poderíamos contactar com um especialista ou ir ao computador para procurar respostas a questões que nos estavam a fazer no momento e que não há barreiras entre os níveis de ensino nem os espaços das diferentes valências na instituição. Recorriam com frequência a aprendizagens realizadas fora do contexto da escola articulando-as com as do momento.

4.2.2.3. A minha construção enquanto educadora-professora contrariando fragmentações

A minha experiência como profissional iniciou no estágio de 1º CEB, notando que ao dar os primeiros passos sentia que um educador-professor tem de gerir muitos aspetos e deve ter uma vasta bagagem de conhecimentos. Há ações inerentes à profissão como pensar sobre o próprio processo de desenvolvimento, que claramente o fiz quando refletia, tornando-me uma profissional reflexiva sobre as demais ações. Notei que para que isto acontecesse foi necessário tempo, espaço e predisposição. Refletir sobre mim tem sido um andaime no meu crescimento porque sei quem sou e onde quero chegar, conseguindo pensar e agir em conformidade.

Investigar sobre mim fez-me perceber que as minhas práticas não foram pensadas apenas em cruzar a temática que orienta este relatório, mas que sou mesmo assim. Preocupo-me em articular em todas as direções, mobilizando os interesses, necessidades, conhecimentos das crianças e partir destes. Neste sentido, foi evidente a minha intencionalidade no exercício da monodocência, continuando a contrariar fragmentações, promovendo transições.

Aprendi a ser educadora-professora contrariando fragmentações e adotando práticas com “visão holística, ecológica e contextualizada dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento” (Costa, 2015). Ao pensar sobre a minha formação, concluo que a mesma deve excluir práticas fragmentadas e a das crianças também, identificando este aspeto como ameaçador no momento de planear. Não querendo fragmentar, fui resistente ao que encontrei, problematizei e trabalhei com o intuito de alterar para articular aspetos que, até ao momento, pareciam fragmentados como os espaços (pátio comum às três salas de Pré-escolar), a relação entre as crianças da Educação Pré-escolar e do 1º CEB.

Aprendi a ser educadora-professora investigando, permitindo levantar problemas/questões, procurar resposta para eles, definir orientações, aprender a aprender. A investigação tornou-me numa educadora-professora reflexiva, capaz de pensar sobre a sua prática com o objetivo de melhorar intervenções futuras. Fui, vou e continuarei a trilhar caminho.

Aprendi a ser educadora-professora tomando decisões; dando sentido às aprendizagens das crianças, mas também às minhas; articulando com as pessoas envolvidas no desenvolvimento de cada criança, quer famílias quer profissionais; promovendo transições a nível de ciclo.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Aprendi a ser educadora-professora a partir da escrita. A produção do dossiê final deste estágio levou-me para além da reflexão, tal como a elaboração das reflexões semanais, encaminhando-me à escrita. Escrever foi a forma que encontrei de analisar a minha prática e pensar profundamente sobre ela, tomando consciência da profissional que sou.

Mais do que aprender teoricamente é tornar a nossa prática como veículo de aprendizagem. Aprendi que ajudar, não é sinónimo de fazer por alguém.

Considerações finais – Uma metarreflexão para terminar (sem concluir)

Esta investigação focou-se no contrariar fragmentações, facilitando transições, contribuindo assim para aprendizagens de qualidade, quer das crianças quer na minha formação enquanto educadora e professora. Neste sentido, as PES em 1º CEB e em Pré-escolar tornaram-se uma experiência relevante, desafiadora e gratificante, no meu percurso académico, enquanto futura profissional. Foi um espaço/tempo de reflexão sobre a prática, que observei e sobre aquela que realizei, com consequentes melhorias e desenvolvimento profissional inerente. A partir do que já conhecia, de estudos e fundamentos teóricos de diversos autores, assim como de diversos momentos de observação participante em ambiente escolar durante o curso ou mesmo de vivências próprias de quem já tem muitos anos de escola, foi, posso agora afirmar, muito relevante para a monodocente que me tornei. Ter sido uma prática pedagógica desenvolvida por mim, questionando-a e sistematicamente sobre ela refletir, para em seguida intervir foi deveras um processo formativo. A avaliação do processo de formação, fez parte dos sucessivos ciclos em que a reflexão, a escrita, a intervenção e a problematização se encadearam e a supervisão colaborativa também contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento que percecionei e fui integrando, à medida que a interpretação que eu própria ia fazendo dos acontecimentos me permitiu.

As respostas aos objetivos da investigação foram emergindo ao longo da escrita deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Relatório, que tem a natureza de um relato, uma narrativa da formação tal como a percebo ao momento desta escrita. Destaco, por exemplo, as tabelas produzidas para organização de dados e análise de cada atividade. Parece-nos, assim, relevante a realização de uma breve síntese, mais esclarecedora de algumas razões e opções, que dada a extensão desta produção narrativa poderão ter ficado dispersas. Foco agora a atenção nas minhas aprendizagens, uma vez que considero ter sido um aspeto menos desenvolvido ao longo do estudo, ou pelo menos ter ficado mais disperso na escrita, embora fosse central numa investigação que foi ação formativa e que colocou a pessoa no centro dos processos dando lugar a uma investigação-formação que tomou a ação como meio.

Cronologicamente, a realização da entrevista, no início do estágio, prendeu-se com o facto de procurar saber, diretamente e na sua respetiva visão, informações sobre o professor e educadora cooperantes e, consequentemente, sobre o grupo. O conhecimento mútuo iria levar o seu tempo e seria essencial para poder intervir. Com a sua execução foi possível compreender

aspectos da prática do(a) cooperante como, por exemplo, o que inicialmente e apenas observando, considerei como utilização excessiva os manuais em 1º CEB. Compreendemos a importância desta interação com os cooperantes, dando continuidade a conversas informais, constantemente, sobre aspectos que provocavam a reflexão, em mim, no(a) cooperante ou a ambos, uma vez que há informação que não conseguimos compreender a partir, apenas, da observação.

Relativamente à identificação de interesses e necessidades das crianças, aproveitámos o espaço/tempo de recreio, vulgo os intervalos, para pensar a integração curricular enquanto essencial para a construção da monodocência (conhecimento profissional específico de educadores de infância e professores de 1º CEB). A ideia relaciona-se, sobretudo, com a possibilidade de trabalhar a partir de vivências conhecidas e questões concretas que as crianças deixam saber quando estão a brincar. As crianças precisam de brincar para mostrarem a sua intenção, aprender e consolidar conhecimentos, para lhes fazer sentido. Hoje quase não tenho dúvidas de que assim acontece.

Priorizámos a identificação de possibilidades e dificuldades de contrariar fragmentações naqueles contextos e com aquelas crianças porque compreendemos que os profissionais devem estar conscientes das possibilidades e das dificuldades no planeamento para que a ação seja intencional e o mais isenta de fragmentações possível. Por exemplo, adotámos práticas como a revisão de aprendizagens no início e no final do dia para não fragmentar as aprendizagens; construímos problemas matemáticos a partir de aspetos do interesse das crianças para não mergulhar no domínio disciplinar absoluto; trabalhámos estabelecendo pontes entre as diversas áreas do currículo, entre os domínios programáticos quer da mesma área quer de áreas distintas; trabalhámos por temas em que os conteúdos de várias áreas se foram encadeando; procurámos relações que tivessem em conta o conhecimento prévio das crianças e os novos saberes que o currículo propunha adquirir; trabalhámos tendo em conta que o ensino se processa em espiral, articulando os novos conhecimentos com experiências de vida significativas para as crianças; articulámos com a comunidade e os profissionais que contribuíam para o desenvolvimento das crianças.

A oportunidade de estagiar nos contextos, inicialmente, de 1º CEB e posteriormente de jardim de infância fez com que no primeiro contacto com o estágio identificássemos uma série de dificuldades em contrariar a fragmentação (estrutura do currículo, horários definidos,

profissionais envolvidos (NEE) que saiam da sala com as crianças, por exemplo) que constantemente ameaçaram as práticas pedagógicas. Como tínhamos realizado a entrevista, previamente, já tínhamos assumido razões de acontecimentos e de as questionarmos.

Ao analisarmos a prática pedagógica a partir de uma produção de dados nossos, oriundos do nosso quotidiano na escola com as crianças, compreendemos que recorremos a metodologias ativas e participativas que privilegiaram a integração curricular, tais como trabalhar por projetos; estabelecer conexões entre áreas de conteúdo, entre domínios da mesma área; conversas; exposições; demos voz às crianças; valorizámos o que são e o que sabem; agimos com base nos seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios; criámos significados em conjunto; realizámos propostas do manual de forma intencional (planeamento de conjunto de atividades do manual de forma articulada e com sentido para as crianças e para mim); produção de materiais que completaram as propostas do manual.

Compreendemos que a articulação com os diferentes intervenientes no desenvolvimento das crianças, como a comunidade, as famílias e os educadores ou os professores, permitiu contrariar fragmentações e atribuir sentido às aprendizagens. As crianças começaram a mobilizar conhecimentos realizados fora do contexto da sala, mencionando os nomes dos professores e relatando as atividades que permitiram aquelas aprendizagens.

Acreditamos que possibilitámos vivências de integração às crianças, a partir das metodologias adotadas. Percebi como é possível desenvolver este tipo de prática pedagógica, como as crianças são detentoras de conhecimentos necessários para aprendizagens seguintes e como podemos desenvolver o gosto por aprender. Constatámos, as reações das crianças mais adiante perante momentos que lhes foram significativos, quando o evidenciaram estabelecendo pontes. Por exemplo, foram as próprias a remeter para necessidades da mobilização de conhecimentos ou momentos de escuta, para tornar o conhecimento acessível para elas e para os outros. Desta forma, evidenciaram a consciência do seu processo de aprendizagem, do processo de aquisição de conhecimentos, individualmente e em grupo. Ao possibilitar-me esta reflexão, este percurso de ação investigada permite-me derivar que a minha formação praxica aconteceu no e durante este tempo de aprender a ensinar, mergulhando igualmente em leituras de diversos autores que constam nas referências bibliográficas.

O Relatório integra esta componente reflexiva sobre o desenvolvimento da própria autora porque, ao longo da formação, docentes da Universidade de Évora investiram na criação de um

ateliê biográfico que frequentei e dele ressaltou a necessidade de ir mais além do que “alimentar-me” através da produção de conhecimento dos outros, partindo para a construção do meu próprio conhecimento, olhando-me e analisando o meu trabalho criticamente e relacionando-o com o meu percurso de profissionalização e de vida no seu todo. Ao experienciar este Ateliê Biográfico senti curiosidade de (re)conhecer a pessoa que sou e a profissional em que me fui tornando. Achava, e talvez assim fosse, que desde muito cedo compreendi que acompanhar e contribuir para o percurso de formação das crianças era um desejo interior a realizar. Agora, estou convicta que tal ambição se cumpriu, a partir de vivências e aprendizagens que não dissociam a pessoa e profissional em que me fui tornando.

Recordo-me quando terminei a primeira narrativa biográfica para ser partilhada no ateliê com as docentes e as colegas, tomei consciência do meu percurso académico, das pessoas que me marcaram positiva e/ou negativamente no meu desenvolvimento, recordei momentos de mudança e práticas (expositivas) que vivi enquanto aluna²⁰. Este espaço de reflexão e de escrita partilhada foi significativo, porque permitiu uma (re)estruturação de pensamentos e de significados do mundo; aprendi a aprender sobre mim a partir da reflexão sobre experiências e a dar sentido às aprendizagens resultantes, posicionando-me como sujeito autor (Passeggi, 2016); tomei perceção de mim; compreendi as vantagens deste exercício, apropriando-me do mesmo ao longo da prática pedagógica, focando o meu olhar no meu desenvolvimento profissional, sem esquecer o pessoal (esferas indissociáveis) uma vez que aí permanecem noções do que é ser educador, professor e do que é a escola.²¹

Passeggi (2016) afirma que existe um “momento em que nos revelamos a nós mesmos como um eu” (Passeggi, 2016, p. 72) e isso aconteceu nos primeiros dias da intervenção na PES em 1º CEB. Naquele instante pensei “Sou mesmo eu que estou aqui de costas para o quadro e de frente para as crianças a contribuir para um desenvolvimento mútuo”. Esta perceção de mim fez-me compreender que as interações que iríamos vivenciar uns com os

²⁰ Este trabalho de reflexão individual e coletiva sobre esses momentos permitiu tomar consciência dessa prática para não emergir na minha ação enquanto futura profissional, o que vai ao encontro do que diz, por exemplo, Passeggi (2016).

²¹ O Ateliê Biográfico, ministrado pelas docentes da Universidade de Évora Leal da Costa e Constança Biscaia, permitiu refletir, consciencializando-me de práticas que poderão emergir baseadas no modelo tradicional por me ter formado nessas condições a nível de ensino básico e secundário. Como as mesmas se encontram “adormecidas”, demos-lhe significado ao longo deste ateliê, a partir da escrita de narrativas e conversa sobre as mesmas. Este espaço/tempo de reflexão foi fulcral porque permitiu desvendar-me a mim própria quem sou, compreendendo atitudes enquanto pessoa e enquanto profissional. Desconstruir para mudar.

outros de forma direta e indireta iriam enriquecer as crianças e, sobretudo, o meu conhecimento profissional. Estou certa de que ter optado por estes caminhos me permitiu fazer projeções de vida e (re)construir-me. Fui, vou e irei (re)construindo-me sobre construções anteriores que foram sendo “reutilizadas”, ou seja, as aprendizagens foram sofrendo reformas dando origem a novas, ao mesmo tempo que caminhei para a profissionalização. Este desenvolvimento em espiral foi possível a partir do recurso às narrativas e percebi como “narrar é (re)inventar-se” (Passeggi, 2016, p. 306).

Aprendi a ser educadora-professora pensando e escrevendo sobre a própria vida, enquanto trilhava o meu percurso académico e profissionalizante, o que, afinal, concorreu para a construção de uma identidade – a monodocente que trabalha e aprende com crianças e outros adultos, tendo em conta uma intencional integração e coerente desenvolvimento curricular. Considero que a escrita deste relatório de investigação pode ser percebida como uma evidência do meu desenvolvimento durante o estágio, o que, certamente teve antecedentes vivenciais e experiências prévias incorporadas. Neste instante, encontro-me em plena reflexão, num tempo já distante sobre o meu trabalho na escola e no jardim de infância, o que me possibilita atribuir-lhe significado e ter consciência do mesmo de forma mais profunda e completa. Anoto, pois, as perceções de que, quer aprender quer investigar, careceram de tempo para ganhar sentido. Uma vez que tomei a minha própria experiência da PES como objeto de análise e reflexão, foi nesta complexa bolha de atividades que, nesta viagem e com recurso à conversa entre pares e com a orientadora, a escrita de sucessivas narrativas em diferentes formatos sobre o que me aconteceu e estava a acontecer, me permitiu atribuir significado aos acontecimentos, deixar que se tornassem experiências e, assim, apropriar-me de aprendizagens resultantes (Suárez & Dávila) e que sou capaz de contar. Acredito que me desenvolvi na e pela narrativa (Passeggi, 2016), o que mais do que conhecer-me me tem deixado perceber a forma como me fui construindo a profissional que, conscientemente, desejo ser. Tornei-me educadora-professora tomando decisões fundamentadas, face a problemas, em dilemas ou mesmo em situações de tensão, porque, é verdade, o imprevisto também existe durante um estágio. Fui construindo os sentidos das aprendizagens das crianças e das minhas, em relação com os outros e comigo mesma. Trabalhei de forma articulada e integrada e reconheci na literatura uma base de sustento para as reflexões e para as sucessivas propostas pedagógicas que criei e implementei acompanhada. Com isso, também avancei por uma escrita que revelando a formação que foi acontecendo, foi muito além de uma intervenção pedagógica localizada no tempo e no espaço.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Identificando possibilidades e dificuldades relacionadas com a temática da investigação, busquei as práticas mais isentas de fragmentações das mais diversas naturezas. Promovendo transições, consciente da complexidade e de uma história da ciência que dita que as disciplinas estão separadas, abordei os conteúdos e tive em conta os saberes das crianças e os meus, afastando-me de simplificações generalistas, mas concorrendo, sempre, para uma monodocência exigente no conhecimento adquirido e na sua produção. Tornei-me educadora-professora, desenvolvendo e apropriando-me de processos cíclicos que envolveram observar-planejar-agir-refletir (refletindo sobre a prática; observando crianças, adultos e contextos; planeando em conformidade com os interesses, necessidades, conhecimentos prévios e a observação; agindo em conformidade). Estes aspetos, que se tornaram a base da prática, foram bons aliados da necessidade de comunicação com os cooperantes e com a orientadora da universidade.

Ao longo do processo de formação em contexto fui recebendo feedback oral e escrito das supervisoras da universidade²². Aconteceu, durante a PES, também por parte do professor e da educadora cooperantes, de outros docentes da universidade e de colegas com quem tive momentos de partilha, o que reconheço ter sido, igualmente, fundamental nas decisões e opções que tomei. Com isto aprendi, ainda, que ser monodocente não é estar sozinha, é saber mobilizar os recursos humanos necessários, questionando e tomando decisões, suportarmo-nos num trabalho refletido, articulado e cooperado com os demais.

Olhando o todo deste estudo, reconheço que teremos realizado um aprofundamento dos fundamentos teórico-conceptuais em diferentes nuances e que, agora, aqui tornámos públicos. Na verdade, realizei muitas leituras e levei algum tempo até apropriar-me do meu saber incorporado e da minha própria escrita reflexiva e narrativa, uma vez que sempre que (re)lia se tornou convidativo acrescentar informação pertinente e útil, para mim e para outros que persigam a monodocência na profissão.

Compreendemos que as fragmentações dificultam os processos de aprendizagem, a relação entre os contextos de vida das crianças e de vida na escola e as interações. Ensinar por áreas e guardar o conhecimento em caixinhas é artificial e não é solução. Viver é um processo

²² Na PES em 1º CEB, a orientadora de estágio foi a orientadora que já havia escolhido para orientar o relatório. Em Pré-escolar, como não coincidiu, então decidimos que a orientadora do relatório visitasse o contexto de Pré-escolar para conseguir visualizá-lo no momento da leitura de produções referentes ao mesmo, uma vez que consideramos que o conhecimento do contexto é um fator fundamental, baseada em Vieira et. al (2013).

holístico. Portanto, acreditamos e, neste caminho, confirmámos que na escola também assim deve ser.

O processo e a adoção de metodologias de investigação-ação-formação terão interferido no que percebo de mim enquanto educadora-professora. Passeggi (2016) refere que “todos e tudo passam a fazer sentido, pois a reflexão sobre as experiências ajuda a tirar “lições” da vida.” (Passeggi, 2016, p.80). Estas palavras fazem-me sentido agora, após a escrita deste relatório e mais do que nunca. Efetivamente, a minha perceção de mundo mudou ao realizar a investigação. Se foi por ser desta forma...não sei. Este foi um percurso que me permite afirmar que sim e, portanto, que pode ser uma via possível para associar e robustecer práticas pedagógicas com crianças, ao mesmo tempo que a formação e o desenvolvimento humano acontecem.

Para terminar, fazemos referência à projeção possível neste momento, quiçá emocionado. Ao longo da escrita do relatório da PES, cujo enfoque se situa na investigação- formação que foi acontecendo durante um ano letivo, estive e encontro-me a trabalhar num agrupamento de escolas, nas denominadas Atividades de Enriquecimento Curricular (vulgo, AECs). Tenho vindo a colocar em prática metodologias que, adotadas no decorrer da PES, estiveram ao serviço do ensinar e do aprender. Porém, a dimensão investigativa deu-me a necessária sabedoria para projetar estas ações noutros contextos e, continuando a questionar e a refletir, percebo que se vai validando o que fui compreendendo, por experiência própria e por encontros com outros colegas com quem formo equipas de trabalho. Ao observar práticas nas escolas e pensando sobre isso, valorizo o meu caminho, o que fiz e como aprendi a ser educadora-professora. É com ânimo e vigor que continuo a procurar fazer a diferença, questionando e resolvendo problemas, tendo em conta o conhecimento que construí pela experiência aqui refletida. Compreendo, enfim, a necessidade e a urgência de divulgar este trabalho, quiçá para continuar a aprofundar alguns dos muitos aspetos que uma monodocente deve, julgo eu, continuar a investigar para também se formar alinhada com uma perspetiva de quem busca aprender ao longo da vida.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: O contributo do projeto “Procur”. *Infância e educação: Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 5, 62-88.

Alonso, L. & Silva, C. (2005). Currículo Formativo e Construção do Perfil Profissional. In Roldão, M. C. & Alonso, L. (coordenadoras) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-64). Coimbra: Edições Almedina.

Alonso, L. (2008). Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. In Alarcão, I. (Ed), *A Educação de Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Beane, J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), Jul/Dez, 91-110.

Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70 (pp. 71-95).

Côco, V. (2018). Educação Infantil: Considerações sobre a formação de professores. *Educação em Análise*, 3 (2), 6-26.

Delory-Momberger, C. (2012). Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-740.

Esteves, M. (2014). Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Educação em Foco*, Ano 17 (23), 17-44.

Feitosa, M. da S., Martins, J. P. L., Tavares, S. L. P., Leães, P. G. e Oliveira, C. A. (2019). A educação profissional e tecnológica na ótica de Lev Vygotsky: pressupostos teóricos e contribuições. *Revista Seminário de Visu*, 7 (2), 3-18.

Ferreira, C. A. & Rodrigues, C. (2019). Olhares sobre a articulação curricular da educação pré-escolar com o 1º ciclo do ensino básico. *Currículo sem Fronteiras*, 19 (1), 358-378.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38 (1), 138-146.

Folque, M. A., Leal da Costa, M. C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). *Formação de Professores em perspectiva*. Universidade Federal do Amazonas. (pp. 177-236).

Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Revista Saber e Educar*, 11, 7-21.

Leal da Costa, M. C. (2015). Viver construindo mudanças: a vez e a voz de professores. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.

Leal da Costa, M. C., Biscaia, C. & Parra, A. (2018). Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11 (2), 258-279.

Leal da Costa, M. C. & Cavalcante, I. F. (2017). Alteridades(s), escritas de si e reflexão: olhares cruzados sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5 (10), 108-126.

Leal da Costa, M. C. & Nunes, S. (2016). Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi! *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador*, 25 (47), 119-136.

Leal da Costa, M. C. & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças nos anos iniciais e compor (um)a identidade profissional. *Revista Educação em Análise*, 3 (2), (no prelo).

Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 51-84.

Leite, C. & Lopes, A. (2007). Escola, Currículo e Formação de Identidades. Porto: Edições, ASA.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Lopes da Silva, I. (2011). Das Voltas que o projeto dá... *Da investigação às práticas*, 1 (3), 118-132).

Moreira, M. A. (2011). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *Revista Meaningful Learning Review*, 1(3), 25-46.

Morin, E. (1999). Repensar a reforma. Reformar o pensamento: A Cabeça Bem Feita. Lisboa: Instituto Piaget.

Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. In Formosinho, J. (Ed.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.

Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *Atas CIAIQ, 5º Congresso ibero-americano em investigação qualitativa*, 1, 118-127.

Oliveira, R. & Passeggi, M. C. (2015). Narrativas autobiográficas e a pesquisa-ação-formação: uma proposta dialética de aprendizagem ao longo da vida com professores de classes hospitalares (pp. 4529-4547). V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente.

Passeggi, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 25-40.

Passeggi, M. C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del Sur em educación. In, Arango, G. (2015). *Narrativas de experiencia em educación y pedagogia de la memoria*. (pp. 69-87). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial FFyL de la Universidad de Buenos Aires.

Passeggi, M. C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, 41 (1), 67-86.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66.

Projeto Educativo Agrupamento de Escolas N4, Évora.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, 1 (3), 21-43.

Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular – A especificidade do 1º ciclo. In M. Educação (Ed.). *Gestão curricular no 1º ciclo. Monodocência - coadjuvação* (pp.15-30). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em educação*, 2, 95-12.

Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Rolo, C. (2013). A escrita de professores: construção do conhecimento a partir das práticas. *Atas do I Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 6-17. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Lisboa.

Santos, G. M. (2015). Conceções de aprendizagem e decisões curriculares para o 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação.

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Suárez, D. H. & Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica em educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3 (8), 350-373.

Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In Alarcão, I. (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (coord.) (2011). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In Machado, J. & Alves, J. (coords). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Porto.

Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingvarvm Arena*, 2, 9-25.

Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A. & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In Silva, B.; Almeida, L.; Barca, A.; Peralbo, M.; Franco, A. & Monginho, R. (Orgs.). (2013). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. *The National School Improvement Network's Research Matters*, Autumn, 24, 1-8.

Legislação

Decreto-Lei 240/2001 – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei 241/2001 – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei 79/2014 – Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Art.º 7º.

Decreto-Lei 176/2014 – Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012.

Decreto-Lei 54/2018 – Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Apêndices

Apêndice 1 – Reflexão S10, J1



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico
2017/2018
Educatora Cooperante
Aluna: Ana Teresa Canete Babinha – 36796**

Reflexão Semanal 10 – 23.04.2018 a 27.04.2018

Dia 23/04/2018

Notas de campo:

1. Ao entrar na sala, o NF (5A) foi ver a cor associada ao dia e disse-me

NF (5A): “Ana vou buscar o castanho para marcarmos o fim de semana.”

Estagiária: “Tudo bem. Olha aproveita e trás a cor para marcarem a presença.”

SR (6A): “É verde.”

Estagiária: “Como sabes?”

SR (6A): “Hoje é segunda e à segunda utilizamos a cor verde para marcar a presença.”

Peguei na caneta de cor castanha e recorreremos ao Mapa do Tempo.

Estagiária: “Na sexta utilizamos a cor roxa, então foi dia 20 de abril. Depois foi sábado...”

O NF (5A) interrompe-me gritando “Vinte e um. E domingo vinte e dois.”

Estagiária: “Vou escrever aqui os dias, no Mapa de Presenças.” Escrevi os números e realizei riscos na diagonal.

SR (6A): “Hoje, é dia vinte e três.”

Estagiária: “É vinte e três de abril.” Enquanto dizia, escrevia o número.

2. Na conversa com as crianças sobre o 25 de abril preocupei-me em saber quais os conhecimentos prévios das crianças sobre o acontecimento referente a este dia – “Porque é que na quarta-feira, dia 25 de abril (aponte para o Mapa do Tempo) é feriado?”. O SM (6A) disse a palavra liberdade. Questionei então o grupo sobre o que é a liberdade – comparação com os pássaros quando dentro de uma gaiola e fora. Como se tratava de um marco de revolta no nosso país frisei que se tratava de um feriado nacional e registei no quadro branco uma linha do tempo para que fosse compreensível a transposição que ocorreu desde esse dia – algo que faz parte da

nossa história. A CC (6A) ficou estupefacta ao ouvir-nos falar sobre o que aconteceu e como se vivia na altura pois acreditava que tudo era como ela vive hoje. Chegou um momento que ela disse “Ai Ana não contes mais. Eu não sabia de nada disto.”, ao que a acalmei referindo “CC isto foi o que viveram naquela altura e para nós não vivermos assim as pessoas lutaram muito para ter os direitos, como o de dar a opinião.”.

3. Ainda em prol do trabalho sobre o 25 de abril, ainda, relacionei a conversa e as vivências com a audição de uma música “Somos livres” que, para mim, retrata, de todo, a mudança na vida. A articulação do momento com o subdomínio da Música permite a reprodução de motivos e frases musicais (interpretação). O momento foi assim: as crianças realizaram silêncio para ouvirem começando posteriormente a reproduzir excertos e palavras finais das frases.

4. As crianças não mostraram interesse em fazer um desenho sobre a conversa que tivemos. Porque terá sido? Talvez porque não lhes tenha feito sentido. Ou será porque se tratar de um assunto delicado? Ou porque não abordei este facto de forma tão detalhada, ou seja, com mais pormenores sobre como viviam ou contar a história de como se deu nesse dia, referindo o local para onde foram, alguns gerais envolvidos, por exemplo. Poderia ter expandido mais as aprendizagens, isto é, compreendessem mais aspetos sobre este dia.

Dia 24/04/2018

Notas de campo:

5. Quando entrámos no autocarro, as crianças sentaram-se e colocaram os cintos de segurança. Passados alguns minutos, o NF (5A), que se encontrava no banco na diagonal ao meu, questionou impaciente

NF (5A): “Ainda falta muito?”

Estagiária: “Não. Estamos quase a chegar à área de serviço.”

NF (5A): “O que é isso?”

Estagiária: “É o lugar onde vamos parar. Há bomba de combustível, há casas de banho e um espaço com mesas e bancos para comermos.”

NF (5A): “Mas eu ainda não estou a ver esse sítio”

Estagiária: “Olha, vamos ver as placas para ver se diz área de serviço. É uma com o fundo azul.”

NF (5A): “Olha ali uma. Mas aquela tem uma letra e números.”

Estagiária: “Aquela é o nome da estrada. As estradas estão identificadas com números para se saber o local exato de onde as pessoas estão.”

Entretanto a criança foca o olhar na estrada para ver se vê alguma placa azul.

MF (6A): “Olha ali uma placa.”

NF (5A): “Esta não é do sítio onde vamos parar. É a dizer o nome da estrada.

Comentado [A1]: Este é de facto um assunto que está longe das vivências das crianças e nesta idade é difícil numa só conversa que eles apreendam os significados que nós adultos damos aos factos históricos mesmo que não os tenhamos vivido, Talvez se tivessem presenciado conversas nas famílias sobre o mesmo assunto pudessem encontrar algum significado,

Estagiária: “A que nós estamos à procura é azul, diz área de serviço e tem uma seta para o lado direito.”

NF (5A): “Olha estou a ver ali uma que diz “Bomba de gasolina”. Está perto.” [Associa a bomba de gasolina à área de serviço]

Estagiária: “Sim. Está lá o símbolo da bomba e por baixo estão os quilómetros que ainda faltam. Estamos mesmo quase a chegar.”

NF (5A): “Olha Ana, é aquela azul?”

Estagiária: “Sim. Chegámos.”

6. Antes de entrar na ponte 25 de Abril, a educadora disse “Já estou a ver Lisboa.”. As crianças levantaram as cabeças e começaram à procura. Ouviram-se comentários como “Ai. Tão grande.”, o que significa a primeira ida a Lisboa, para alguns meninos. De seguida disse-lhes “Olhem o Cristo Rei do vosso lado direito.”. As crianças admiravam as paisagens. Ao longe ouvi

SM (6A): “Eu já tinha vindo aqui mas não me lembrava que isto se chamava Lisboa.”

SR (6A): “Olha a ponte da história do “Ivo Neto, Arquiteto”.”

Estagiária: “É verdade. Recordam-se do nome desta ponte?”

Educadora: “É a ponte 25 de abril.”

NF (5A): “Os aviões são tão grandes e andam tão depressa.”

Estagiária: “Está a voar mais perto de nós, por isso é que consegues ver melhor o seu tamanho. Está a aterrar.”

LV (5A): “O que é isso?”

Estagiária: “Está a descer para parar no aeroporto.”

7. Na entrada do Jardim Zoológico, a senhora da bilheteira forneceu dois mapas do local. A educadora ficou com um e a auxiliar com o outro. Após entrarmos, eu solicitei um mapa para nos localizarmos e percebermos o que tínhamos para ver, como forma de planear um percurso. Abri este e algumas crianças, como a CC (6A), a BS (6A), o RP (5A), a RV (4A) e o MR (6A), interessaram-se logo por perceber onde nos encontrávamos. Dei pontos de referência, como a bilheteira, e de imediato conseguiram organizar-se no plano. A partir deste momento questionavam-se sempre “O que vamos ver a seguir? Posso ver?”. Quando isto acontecia fornecia-lhes o mapa e através das imagens dos animais conseguiam compreender onde nos encontrávamos dando o seu contributo para o que iríamos ver a seguir. A visita foi planeada, sempre, de forma cooperada.

8. Junto de alguns animais fazia-lhes questões para que compreendessem que se podem e devem questionar sobre tudo o que os rodeia ao invés de aceitar tudo como normal. Uma das

questões foi “Porque é que as girafas têm o pescoço comprido?”. As crianças pararam para pensar, observei através das suas expressões faciais que era uma questão sobre a qual não se tinham interrogado nem os tinham interrogado.

MR (6A): “Porque se tivessem o pescoço curto não eram girafas.”

Estagiária: “Então eram o quê?”

MR (6A): “Outro animal qualquer que não existe. Não sei.”

CS (6A): “Para chegar à comida.”

Estagiária: “Isso mesmo. Para chegar à comida. Há muitos, muitos anos, havia muitos animais e não comiam todos o mesmo. As girafas alimentavam-se nas árvores e a comida estava alta. Elas começaram a esticar o pescoço, a esticar o pescoço. Depois foram nascendo girafas com o pescoço mais comprido e ficaram assim.”

MR (6A): “A sério?”

Estagiária: “Sim. Então MR? O que te intriga?”

MR (6A): “Pensava que os animais tinham nascido assim da forma que são hoje.”

Estagiária: “Olha houve evolução. Foram evoluindo. Nós viemos dos macacos.”

MR (6A): “O quê? Dos macacos?”

Estagiária: “Não sabiam? Olha, podemos ver isso melhor um dia destes na sala.”

Entretanto, entrámos no Templo dos Primatas.

Educadora: “Olhem, como podem ver aqui nos descendemos dos macacos.”

As crianças estavam intrigadas. Como é que isso é possível? Então esta será uma possível temática a abordar futuramente com este grupo de crianças.

9. No espetáculo dos golfinhos, leões-marinhos e focas as crianças estavam radiantes. A maioria nunca tinha visto este tipo de acrobacias com estes mamíferos. Cantavam, batiam palmas, gritavam. Foi uma animação. Fiquei junto da CC (6A), BS (6A), CS (6A), MR (6A), DG (6A) e MS (5A), então questionei-os “O que comem os golfinhos?”, ao que me respondem que não sabem “Então tomem atenção ao espetáculo porque os tratadores vão dar-lhe de comida. No final a CC (6A) diz-me “Oh Ana, aquilo parecem-me peixes.”, “Sim, eles comem diversos tipos de peixe.”

10. No espaço do Lidl há uma horta que fomos visitar para que servisse de modelo à construção da nossa horta, na sala. Tivemos em conta o que estava plantado, a organização das plantas.

Dia 26/04/2018

Notas de campo:

11. Dificuldade no registar os dias no Mapa de Presenças porque terça tratava-se da visita de estudo e quarta de feriado. Para além de poder utilizar as cores às quais estão associados, parece-me que é necessário explicar às crianças o porquê daqueles riscos. Expliquei no momento ao pequeno grupo e posteriormente solicitei que uma das crianças que esteve comigo explicasse em grande grupo. Talvez quando for educadora recorra a uma legenda no mapa para que através dos traços ou das cores seja perceptível o que está associado àquela dia.

12. Junto de o painel onde está afixado o projeto “Cresce, Cresce Plantinha”, eu, a CC (6A) e a DG (6A) fizemos uma revisão do mesmo. Inicialmente expliquei-lhes que quando apresentei o meu trabalho sobre o projeto na universidade as professoras tinham dito que há questões indicadas para nós fazermos e outras que é para sabermos. Posteriormente li as questões uma a uma e refletíamos sobre a mesma, em conjunto. Foi um pouco complexo identificar estas questões pois tivemos de pensar o que implicava. A CC (6A) dava resposta às questões e quando isso aconteceu pela primeira vez disse-lhe “Agora não vamos dar resposta. Vamos tentar perceber se esta pergunta nos leva a saber alguma coisa ou a fazer.”, depois de o ter referido começou a ficar mais claro para elas e também para mim. Na segunda pergunta a CC (6A) ia responder mas hesitou e disse “Ups! Vou continuar a pensar.” Observando este comportamento disse-lhe “É isso. Vamos pensar. Olha penso que encontrei uma estratégia: se fizermos a pergunta “Como vamos dar resposta?” pode ser que consigamos identificar com maior facilidade.”. A DG (6A) teve alguma facilidade em reconhecer as questões pois dizia de imediato que é para saber ou fazer, quando lhe perguntava porquê ela referia “Porque temos de ir procurar no computador”. Registámos numa folha A4 o que tínhamos conseguido descobrir sobre as questões. Algumas ficámos em dúvida porque implica saber para fazer ou vice-versa. No final da conversa a DG (6A) disse-me “Ana adorava que as mães viessem à nossa sala plantar flores connosco”, ao que lhe respondi que me parecia uma ótima ideia mas como? “Cada mãe e filho tinha uma flor e depois decorávamos a nossa horta à volta com essa flores.”.

13. O momento da manhã é destinado à exploração da sala quando entram. Este é um momento propício de várias conversas.

MF (6A): “Ana posso ir para a área da leitura ler um livro?”

Estagiária: “Podes. Vais ler qual?”

MF (6A): “Ainda não sei. Vou ver os que há aqui.”

Estagiária: “Tudo bem. Depois podes contar-me a história, se quiseres.”

MF (6A): “Quero.”

Estagiária: “Quando te sentires preparado chama-me.”

Passado uns minutos a criança chamou-me.

Estagiária: “Diz MF.”

MF (6A): “Senta aqui que vou contar-te a história.”

Sentei-me num puf e a criança contou a história através das imagens. Revi-me na criança. Porquê? Porque executou alguns movimentos e teve atitudes, no momento de contar a história, que tenho. Como por exemplo, o mostrar o livro, o criar suspense em alguns momentos, o falar alto e depois baixinho. Certamente possuirá outros modelos de leitura que poderão coincidir em alguns aspetos, mas, por ter consciência de algumas atitudes no momento de contar histórias e de praticar uma leitura regular, suspeito que também contribuiu para o seu desenvolvimento literário.

Comentado [A2]: Penso que é uma boa suspeita!

14. Quando entraram na sala, após o recreio, as crianças estavam cheias de sede. Então combinámos que primeiro iríamos sentar no tapete para irem a três e três ou a quatro e quatro. O AS (5A) levanta-se inúmeras vezes. Sento-o e digo “Ainda não chegou a tua vez. Vais quando te chamarmos, pode ser?”. A criança volta a sentar-se. Passados 20 segundos levanta-se novamente. “Eu sei que tens muita sede e queres muito beber água, mas os teus amigos também. Vais esperar só mais um pouco que está quase a chegar a tua vez. Agora vai o MR (6A), o FF (5A), a MV (5A) e a seguir vai o teu grupo.” A criança sentou-se e nunca mais se tentou levantar. Continuava era a reproduzir “Vou a seguir beber água.”

Comentado [A3]: Que critério era utilizado para se saber quem iria a seguir? Seria importante que o AS soubesse ara poder ser ele a regular a sua vez, concorda?

15. O AS (5A) bateu na MS (5A) quando estávamos sentados no tapete a ver as fotografias da visita de estudo. Nesse momento dei importância ao que aconteceu referindo que forma calma “AS (5A) recordaste da regra da nossa sala que vocês criaram para quando alguém batesse?”

AS (5A): “Não. Não quero.”

Estagiária: “Olha AS não me parece que tiveste uma boa atitude. É uma regra da sala e vais ter de cumprir.”

Entretanto a educadora levantou-se e foi buscar o AS (5A) e saíram da sala para conversar pois a criança bate constantemente os colegas.

Continuámos a ver as fotografias e no final as crianças sentiram-se interessados em comunicar sobre o que mais gostaram e o que aprenderam. Já me encontrava pronta para este momento – tinha uma folha branca junto de mim e canetas de cores para escrever o que cada uma dissesse.

Dia 27/04/2018

Notas de campo:

16. Quando entra na sala, a MV (5A) vem dar-me os bons dias e vai diretamente para junto do Mapa do Tempo para ver a cor que está associada ao dia de hoje. Vai buscar a caneta e marca a presença. Noto que começam a recorrer ao Mapa de Tempo crianças que não tinham esse interesse.

17. Não foi possível contar a história “A maior casa do Mundo” na quinta-feira como tinha planeado porque as crianças interessaram-se por ver as fotografias e isso demorou mais do que o estipulado. Então, fi-lo hoje. Com esta história foi possível articular alguns domínios como o da matemática, do português e do conhecimento do mundo.

Comecei por mostrar as imagens, primeiro da capa e depois da contracapa, aguardando alguma associação. Como não o fizeram disse

Estagiária: “Já repararam nestas imagens?”

MR (6A): “São iguais.”

SR (6A): “Dois caracóis.”

Nesse momento abri o livro com a capa e a contracapa (termos utilizados pelas crianças) viradas para elas.

Estagiária: “Olhem. Os dois caracóis. Parece que um vai para a direita e outro para a esquerda.”

NF (5A): “É o mesmo caracol.”

Estagiária: “Se eu fechar o livro [capa a coincidir com a contracapa] fica a imagem de um só caracol. Isto chama-se simetria.”

MR (6A): “A cabeça de um caracol fica em cima da cabeça do outro caracol.”

Estagiária: “Pois é. Olhem o que é que temos aqui na nossa sala que é igual? Se fecharmos a folha a imagem é a mesma?”

As crianças analisam a sala.

BS (6A): “As borboletas.”

Estagiária: “Recordem-me lá como é que fizemos as borboletas?”

A BS (6A) está a tentar verbalizar mas não consegue. Em simultâneo abre e fecha as mãos realizando o gesto.

Estagiária: “Mostra lá como fizeste BS. Olhem, as nossas mãos também são simétricas.”

SM (6A): “Pois são. Isto é fantástico.”

Estagiária: “Isto é matemática. Agora quando formos para o recreio vou estar atenta para ver se vejo mais alguma simetria e depois digo-vos.”

Todos referiram “Eu também.”

Posteriormente, analisámos as carapaças dos caracóis e a sua forma.

A história pareceu-me um pouco complexa para algumas crianças porque tem uma história dentro da própria história. Isso pode ter sido motivo de confusão. Mas após ouvirem a história falámos sobre o que tinha acontecido na história e como o caracolinho tinha reagido à informação que o pai lhe dera. Observando que as crianças mais velhas tinham compreendido a mensagem – MR (6A) “Devemos fazer o que os nossos pais nos dizem” - conversámos sobre este aspeto. “Fazemos o que os pais nos dizem? Porquê? Concordamos com essa decisão dos pais? Participamos nas decisões?”. Estas questões permitiram-me compreender um pouco mais os contextos familiares das crianças. Muitas crianças afirmam que fazem o que os pais mandam sem se questionar e sem saber o motivo. “Porque fazes? Porque a minha mãe/pai mandou.”

18. O MF (6A) estava na mesa junto do Mapa de Presenças a escrever frases sobre a mãe, nomeadamente, o seu nome, o que mais gosta nela e o que menos gosta. A criança pensou e deu-me toda a informação relativa à mãe que queria escrever. Fi-lo numa folha branca para que copiasse. Primeiro fiz uma linha para que tenham noção da posição das letras relativas à linha, posteriormente tivemos atenção à construção das frases. Como sei que se trata de uma criança que é insegura e precisa de motivação, hoje, decidi sair de junto dele para que pudesse gerir e organizar o seu tempo de forma autónoma. Claro que não abandonei a criança. Às vezes, ia junto dela para compreender em que situação se encontrava e se necessitava de auxílio. Quando cheguei junto da criança, observei que o R de Rita estava representado através de um círculo e duas pernas na diagonal, uma para a esquerda e outra para a direita. Não fiz reparo. Na palavra compras, a criança disse-me “Não consigo fazer este aqui das pernas.”

Estagiária: “Não consegues fazer o R, é isso?”

MF (6A): “Não consigo. É muito difícil.”

Estagiária: “Olha eu penso que tu consegues. Talvez precises de perceber como se faz.” Desenhei o R de forma lenta para que acompanhasse todos os movimentos. Solicitei que passasse com o seu lápis por cima. A criança fez e quando chegou à folha desenhou o R tal qual como o representamos.

Estagiária: “Conseguiste.”

MF (6A): “Pois foi Ana. Eu consegui. Consegui.”

Estagiária: “Pois foi. Continua.”

Entretanto a criança chama-me novamente. Eu afirmo que vá fazendo que assim que tiver um tempo irei lá. [para não ficar dependente da minha intervenção ou presença].

MF (6A): “Ana olha o R que fiz no nome da minha mãe. Vou apagar e fazer outro.”

Estagiária: “Porquê?”

MF (6A): “Porque este não está bem feito. Não é assim que se faz. Vou fazer para tu veres.”

A criança fez a letra R. Foi crítico relativamente ao seu trabalho.

19. MR não conseguia escrever o seu apelido sozinha.

Estagiária: “Aqui na sala onde está escrito o teu nome?”

MR (5A): “No Mapa de Presenças.”

Estagiária: “Então podes ir até lá se te ajudar.”

Junto do Mapa de Presenças, a criança puxa uma cadeira e escreve em cima desta.

20. A IV (5A) desenha o E sempre assim Ê. Eu dizia para ela ver se estava igual, então acabava por apagar o acento. Quando escreveu o nome dela entendi o porquê de escrever sempre o E com o acento circunflexo: é como escreve no nome dela. Expliquei-lhe através de exemplos da sua folha que há ÊS que levam acento e outros não. “E” “É” “Ê”. A criança pronuncia as palavras sujeitas e conseguimos identificar assim a diferença de som entre estes “ês”.

Reflexão

Esta semana a minha intervenção foi, de um modo geral, potenciadora de uma liberdade das crianças para que se tornem autónomas, tal qual como refleti na semana anterior. Ao colocar em prática as intenções denoto que as crianças ficam menos dependentes da minha ação, isto é, ao invés de ficar só com aquela criança enquanto realiza aquele trabalho dei-lhe mais liberdade, saindo junto dela, como descrevo na nota de campo 18.

Ao observar e avaliar o meu trabalho concluo que estou mais calma, no sentido de não procurar saber tudo em simultâneo para que me fixe em profundidade em um aspeto e não em todos de forma superficial. Nesta semana encontro-me mais observadora de aspetos relevantes conseguindo focar as aprendizagens das crianças, ou seja, ao olhar para a criança em determinada atividade saliento, umas vezes de imediato e outras nem tanto, as suas aprendizagens, aquilo que é capaz de fazer ou o que já sabe com base em algumas ações. Foco-

me nas aprendizagens e não naquilo que ainda não aprendeu por mais que o contexto seja propício a este último tipo de avaliação.

Na mesma linha de pensamento, tomo conta da minha intervenção sendo mais flexível, menos medonha de “agarrar” situações que não estão planeadas ou que estão a decorrer em tempo de rotina, ou seja, se em momento de conversa em grande grupo surgir uma oportunidade para falar sobre algo faço-o, mesmo já sendo hora de fazer a higiene para o lanche – contrariar esta fragmentação de tempo. Em vez de esperarmos que todas as crianças terminem o lanche para a lavagem dos dentes, não. Conforme vão terminando, vão lavando os dentes. Nem todos temos o mesmo ritmo. Há crianças que demoram mais tempo a comer, respeito isso. Eu também demoro a comer. Não posso insistir, dando pressa a uma criança quando comigo faziam o mesmo, no pré-escolar, e eu detestava. Respeito o grupo e respeito cada criança individualmente, no seu contexto.

Retomando à ideia de conseguir desenvolver os diferentes domínios partindo de uma conversa, em pequeno ou grande grupo, reparo que estes emergem, estão lá. Então o que é preciso? É preciso eu saber identifica-los para os conseguir trabalhar de forma articulada e não fragmentada. Para mim trabalhar o português não implica terem de escrever. Conto histórias todos os dias. Tenho preocupação de intencionalizar a oralidade, de cantar, de relacionar os códigos que estão inseridos nos sinais de trânsito – nota de campo 5. É claro que não se trata de um trabalho ocasional. Trata-se sim de um trabalho sistemático e intencional. Assim, é preciso gerir o currículo de uma forma equitativa e nós profissionais somos responsáveis por esta tarefa, como afirma Folque, Costa & Artur, 2016 “[...] estes [educadores de infância e professores de 1º Ciclo] têm a especificidade de serem responsáveis pela organização curricular, de uma turma ou grupo de crianças, em todas as áreas do saber contempladas.” (Folque, Costa & Artur, 2016, p.130)

No final da semana, mais precisamente, às sextas-feiras reunimos, eu, o grupo e a educadora, para avaliar a presente semana e planear a próxima. Neste momento surgem conversas sobre o que correu bem e o que correu menos bem, o que gostariam de repetir, o que os marcou mais para que se potencie um momento de reflexão sobre as suas aprendizagens. O dar espaço para momentos deste género – metacognição – possibilita “(...) que as crianças pensem sobre a aprendizagem, a recordação e o pensamento (especialmente o seu próprio)” (Bruner, 1996, p. 85) Dou, também, lugar ao pensamento sobre as aprendizagens enquanto grupo, ou seja, o que aprendemos todos, o que conseguimos todos.

Comentado [A4]: Qual?
O que quer dizer?

Comentado [A5]: ???

Comentado [A6]: a auto-reflexão é uma ajuda para podermos pensar como se pode sentir uma criança numa determinada situação. Mas não é suficiente... temos também que admitir que eles possam ter sentimentos diferentes dos nossos e que são também para ser respeitados e compreendidos.

A PES iniciou em fevereiro, contudo só comecei a planear, interferindo na gestão do currículo, passadas duas semanas porque primeiro houve uma fase de observação que me possibilitou conhecer as crianças (de forma individual), o grupo e o próprio contexto social. Estes três aspetos são identificados pelas OCEPE (2016, p. 5) como importantes no planeamento porque o educador toma decisões sobre a prática, conforme o que observou, e adequa-as a estes aspetos. A reflexão apoia-se num processo cíclico – “observar, planear, agir, avaliar” – possibilita mediar as minhas intervenções com o intuito de potenciar o desenvolvimento das crianças e também o meu. O facto de pensar sobre o processo de reflexão ajuda-me a fornecer-lhe mais sentido, sendo benéfico para todos os intervenientes.

Num regresso à gestão do currículo posso afirmar que as crianças possuem uma participação ativa porque apresentam as suas ideias, interessantes, aquilo que gostavam de fazer na próxima semana. Este momento de discussão e de colaboração é mediado por todos possibilitando que as crianças apresentem as suas ideias e ajudando em alguns casos a “expressar melhor as suas próprias visões, para conseguir uma certa conjugação de mentes com outros que podem ter outras concepções.” (Bruner, 1996, p. 83)

Outros autores como Leitão e Alarcão (2006), aceitam que as práticas integradoras, a todos os níveis, incluindo as diferenças da comunidade educativa, **devem contar com a participação ativa de todos os alunos**, contribuir para a melhoria das suas aprendizagens e, portanto para o sucesso escolar, possuindo como base a formação inicial do profissional que engloba “uma vertente cultural, pessoal, social e ética” (p.72). Isto relata o meu trabalho enquanto profissional naquela sala. Inicialmente tinha consciência das vertentes contudo não as conseguia intencionalizar. Hoje, estão inerentes nas minhas práticas.

Como pode ser observável trata-se de um trabalho em equipa. No final do dia reúno com a educadora para organizar ao longo da semana as atividades pensadas na reunião com as crianças. É neste momento, ainda de uma forma pouco sistemática, que penso nas necessidades das crianças. Será que não poderei fazê-lo no momento de reunião com as crianças para que as mesmas não fiquem, apenas, com noção das suas aprendizagens, interesses mas também das necessidades? Futuramente, irei ter em consideração este aspeto. Ao avaliar a minha ação e tendo em conta os diferentes intervenientes que as OCEPE identificam na participação da construção e gestão do currículo parece-me que não o faço com os outros profissionais envolvidos. Há conversas com as educadoras da intervenção precoce e terapia da fala, mas não há uma dimensão projetiva de trabalho individual, por exemplo. Mais uma forma de combater

Comentado [A7]: Pois é... o processo de aprendizagem e também um processo progressivo de tomada de consciência por parte da educadora que munida de referenciais e sensível à observação das crianças e capaz de uma reflexão vai tornando a sua prática mais intencional e com critério.

Comentado [A8]: Penso que sim, mas não só na reunião de grupo. Se fizerem comunicações também podem evidenciar este aspeto. E na sua interação individual com as crianças ao apoiar-las nas suas brincadeiras e nas suas atividades

uma fragmentação é questionar estes outros profissionais sobre o que posso fazer com aquelas crianças enquanto não estão?

Comentado [A9]: O que vai fazer?

No momento planejar a semana tenho tido mais atenção porque as áreas emergem, o que é preciso é intencionalizar, articular. De um modo geral, tendo em conta a minha ação, sinto que privilegio muito o domínio da Educação Artística porque ao olhar para uma planificação denoto várias atividades deste foro. Visto que este é um momento de refletir sobre este aspeto começo a pensar: “Será que não se trata de uma semana equilibrada nos domínios visto que as intenções e a forma como desenvolvo a atividade interferem com a articulação com outros domínios?” Por exemplo, quando as crianças fazem um desenho, seja qual for o intuito, falamos sempre sobre o mesmo trabalhando questões da oralidade, escrita, formas geométricas, posições. Talvez seja possível tornar estes aspetos em intenções nas planificações diárias. Faço-o sem pensar previamente na intenção. Assim, o trabalho articulado dos domínios possibilita que os mesmos sejam quase todos trabalhados no mesmo dia.

Comentado [A10]: Sem duvida mas à medida do significado que cada uma das atividades tem nesse dia para as crianças e não de forma matemática para ter todos os conteúdos integrados independentemente da necessidade ou relevância.

Referências Bibliográficas

1. Bruner, J. (1996). *Pedagogia Cultural*. In Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.
2. Folque, M., Costa, M. C. & Artur, A. (2016). *Formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico*. In C. H. Alves Corrêa, L. I. Pessoa Cavalcante & M. Freitas Bossoli (Org.). *Formação de Professores em perspectiva*. Universidade Federal do Amazonas. (pp. 177-236). Manaus: EDUA.
3. Leitão, A., Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 51-84.

Apêndice 2 – Ficha informativa sobre números ordinais



Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora – 135562
Escola Sede: Escola Secundária André de Gouveia



Números ordinais até ao 100.º

Recorda!

1.º	Primeiro
2.º	Segundo
3.º	Terceiro
4.º	Quarto
5.º	Quinto
6.º	Sexto
7.º	Sétimo
8.º	Oitavo
9.º	Nono
10.º	Décimo

11.º	Décimo primeiro
12.º	Décimo segundo
13.º	Décimo terceiro
14.º	Décimo quarto
15.º	Décimo quinto
16.º	Décimo sexto
17.º	Décimo sétimo
18.º	Décimo oitavo
19.º	Décimo nono
20.º	Vigésimo

21.º	Vigésimo primeiro
22.º	Vigésimo segundo
23.º	Vigésimo terceiro
24.º	Vigésimo quarto
25.º	Vigésimo quinto
26.º	Vigésimo sexto
27.º	Vigésimo sétimo
28.º	Vigésimo oitavo
29.º	Vigésimo nono
30.º	Trigésimo

Agora, vamos aprender!

Numa corrida de animais aquáticos eram 100 participantes, o Tubarão chegou em vigésimo e a Orca em trigésimo. O Xaréu-Dourado chegou entre estes dois. Em que lugar chegou? Chegou em vigésimo quinto

Já sabes que a partir do décimo (10.º) apenas acrescentamos o nome do algarismo das unidades, por exemplo, 35.º lê-se trigésimo quinto.

Então, o Unicórnio-Marinho chegou em 40.º (Quadragésimo), o Espadarte em 50.º (Quinquagésimo), o Golfinho em 60.º (Sexagésimo), a Baleia em 70.º (Septuagésimo), o Nemo em 80.º (Octogésimo), o Cavalo-Marinho em 90.º (Nonagésimo) e a Tartaruga em 100.º (Centésimo).

O Golfinho chegou em 60.º (Sexagésimo), o Nemo em 80.º (Octogésimo) e o Dragão-Marinho-Comum chegou 15 lugares antes do Nemo. Em que lugar chegou?



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Apêndice 3 – Entrevista ao professor cooperante

Guião da Entrevista ao Professor Cooperante – Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

Esta entrevista, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), é uma entrevista aberta, realizada no contexto onde o estágio ocorre. Pretende-se esclarecer e complementar a informação recolhida durante a observação participante, aprofundando alguns aspetos que as notas de campo, só por si, não permitiram desvendar. Com isso, pretendemos igualmente planear e realizar uma intervenção intencional e fundamentada, fazendo um desenvolvimento curricular integrado e integrador dos saberes disciplinares, com sentido para nós, para as crianças e, conseqüentemente, com amplas possibilidades de ser fonte de sucesso de todos nós e um projeto continuado pelo professor cooperante, depois de concluirmos o estágio.²³

Solicito-lhe que façamos uma breve conversa, dentro dos momentos que temos (mais ou menos 1/2hora). Irei questioná-lo sobre aspetos e circunstâncias do trabalho do seu trabalho com as crianças que, enquanto estive a observar, me pareceram contrariar a fragmentação disciplinar.

Mais adiante, ao questioná-lo, explicitarei quais foram aspetos, pois neste momento acho que ainda o deverei esclarecer um pouco melhor sobre o porquê desta conversa. O foco da minha investigação, que também pretendo manter na PES em educação Pré-escolar, consubstancia-se numa questão que é central:

²³ Mas, se este era um aspeto que me preocupava antes de iniciar a PES, também apareceu em diversos registos/notas de campo dos dias de observação participante. Foi evidente que nalguns momentos de trabalho com as crianças e em diferentes atividades, não se notou uma necessidade do professor cumprir o horário atribuído diariamente a cada área de conteúdo. Pelo contrário, existiram atividades com tarefas que permitiram fazer conexões entre os saberes disciplinares que se estavam a trabalhar, a participação ativa das crianças no que estavam a fazer pareceu-me evidente e todos aparentavam satisfação. Assim, pareceu-me existir uma justificação fundamentada para práticas pedagógicas tão intencionais quanto me parecem naturais, ou seja, que fluem de acordo com o que me pareceram ser as necessidades e os interesses das crianças, mas cumprindo os objetivos curriculares e não deixando o que se está a fazer e/ou a pensar porque está na hora de passar a outra área de conteúdo programático, por exemplo.

Como posso planejar e intervir, desenvolvendo projetos curriculares que contrariem a fragmentação disciplinar?

Sei que será caracterizando os contextos, planeando e intervindo com as crianças que recolherei informações sistemáticas. Também analisarei documentos (meus e produções das crianças) e com isso farei reflexões semanalmente. Mas será no final que tudo em conjunto me permitirá redigir um Relatório da PES, no qual seja evidente esta minha vontade de contrariar uma certa tendência de se fragmentarem saberes na escola. Com isto eu também pretendo perceber as transformações para que terei contribuído, ao mesmo tempo que fui aprendendo a ensinar.

No fundo, é respondendo aquela questão de partida que me move e a outras que lhe são subsidiárias que pretendo consubstanciar a dimensão investigativa deste espaço/tempo de formação. Por isso, fez-me sentido não avançar no planeamento e na intervenção, sem antes compreender o que posso fazer melhor e como, tendo em conta o professor que é, a sua experiência profissional, as suas dificuldades e o conhecimento que já tem acerca deste contexto escolar e, sobretudo, do grupo de crianças.

1. Começo então por lhe perguntar se acha que faz sentido esta minha preocupação? É realmente necessário contrariar a fragmentação disciplinar no 1º CEB? Porquê e para quê?

Eu acho que faz algum sentido à luz da forma como o sistema está a organizar o 1º Ciclo, atualmente. No entanto, se pensarmos bem e se olharmos para a forma como a maioria dos professores trabalha e eu tenho que olhar para a minha não faz muito sentido porque a grande mais valia do 1º ciclo ainda é a monodocência e o facto de podermos organizar as coisas de uma forma transversal, abarcando todas as áreas e interrelacionando-as ou considerando com a terminologia que a Ana utiliza integrando-as umas nas outras. Para mim se calhar faz menos sentido porque eu sempre funcionei assim, por exemplo, eu normalmente planifico sempre em função do Estudo do Meio. O tema aglutinador, digamos assim, é o Estudo do Meio e tento que as outras coisas vão integrar-se e complementar as ideias principais e as linhas orientadoras principais do Estudo do Meio. Outra coisa, por exemplo, se existe uma atividade na Escola, como você já viu: o Dia de São Martinho, [hum...] o Dia da Criança, várias coisas que possam acontecer aquilo que procuramos, ou que eu procuro sempre fazer, é que algumas das

atividades que realizamos noutras áreas vão ao encontro e complementem essas, portanto isso para mim é uma preocupação se se constatar que a pessoa tem dificuldades em realizar essa atividade concertada e integrada. Para mim é natural, eu não dou por isso, pronto, eu penso as coisas assim e já estão assim pensadas.

2. Considera existirem algumas características que o identificam como professor do 1º Ciclo? Ou seja, consegue enumerar algumas características que o definam enquanto professor? E encontra diferenças face aos colegas de outros níveis de ensino? O quê e porquê?

Eu acho que todos nós temos a nossa matriz própria. Isso é inegável. Por exemplo, há professores que gostam mais de uma área, há professores que gostam mais de outra. Todos têm a sua matriz própria. E mesmo ao longo dos anos, nós vamos alterando as nossas matrizes e vamos alterando até a própria importância que damos a determinadas áreas ou a determinados momentos. Nós vamos construindo, sempre, a nossa forma de atuar porque a educação e o ensino são um processo dinâmico. E sendo um processo dinâmico, nós criamos, digamos, a nossa marca mas essa marca vai sempre ser alterada. Eu não sou, nem de perto nem de longe, o mesmo professor que fui há 20 anos atrás. E há coisas que, se calhar, eu até era melhor, há outras coisas que sou melhor agora. Nós vamos alterando, até porque os alunos não são os mesmos, longe disso, os tempos são diferentes. Agora, enquanto professor, aquilo que me pode caracterizar, é um grande foco, de facto, no Português e na língua portuguesa, em si, uma grande preocupação em que os alunos consigam, no momento exato, que é o 1º e 2º ano, adquirir os mecanismos básicos da leitura e da escrita e da compreensão leitora, porque eu acho que isso é a base para o resto do sistema. Um aluno dificilmente será bom a História ou será bom a Ciências ou será bom a Geografia se não for um leitor que compreende. Um aluno dificilmente será bom a Matemática, que é uma coisa que às vezes as pessoas subestimam se não for um bom leitor de texto matemático porque muitas vezes o que os alunos não percebem, na Matemática, é a questão da compreensão do enunciado ou até comunicarem as suas descobertas. Isso é uma parte que eu procuro trabalhar. Às vezes faço bem feito, outras vezes, também tenho a consciência que não faço bem feito e poderia ter feito de outra forma e isso é aquilo que nos ajuda, sempre, a crescer como professor e a descobrir onde é que erramos numa altura e onde é que podemos melhorar noutra. Agora. Eu não penso muito acerca disso. Nós somos o que somos e para mim o mais importante é acreditar naquilo que faço. É uma coisa importante: eu vivi um período na educação que foi o período dos anos 90 em que ouve quase

[entre aspas, o que eu vou dizer é mesmo entre aspas] “uma ideia de que qualquer pessoa podia ser professor e os alunos aprendiam só por si”. Eu não acredito nisso, nunca acreditei. Acho que os alunos aprendem muito uns com os outros, mas acho que tem de haver sempre um moderador ou um mediador. Depois, outra coisa importante, é que a postura de um professor ou até o modo de atuação de um professor como eu, por exemplo, muda muito, quando chega, neste caso, ao 3º ano. No 1º ano e no 2º, eu estou muito mais presente. Eles fazem muito mais os trabalhos e realizam as atividades sob a minha orientação. Vamos criando quase como se fosse um “desmame”, vá, digamos assim, ao longo do tempo, até criar nos alunos automatismo de autonomia e de uma certa liberdade que lhes permita, para além do facto de atingir metas e objetivos do programa, também, crescer na sua unidade e na sua diferença.

3. Na sua opinião, existem metodologias/práticas pedagógicas que poderão ser mais facilitadoras de propósitos de estabelecer conexões entre saberes disciplinares? E as propostas de atividades com as crianças, também podem influenciar? Pode concretizar com exemplos da sua prática com este grupo de crianças, por favor?

Eu acho que existir, existem e, aí, sim, podemos pensar que nesse caso podemos encontrar uma das grandes condicionantes do atual modelo e da atual matriz curricular que é o facto de termos que dar x horas de uma coisa, x horas da outra, x horas da outra. Por exemplo, repare, como eu disse no princípio, o Estudo do Meio, às vezes é a mola impulsionadora de outras atividades de descobertas, como o facto de se poder aprender por projetos, cada um ou cada grupo ter o seu projeto, enfim, o seu plano para descobrir, por exemplo, os animais em extinção ou outro aspeto qualquer. Às vezes essa é a mola impulsionadora de outra. Mas aí, sim, nós chocamos com o facto de termos de cumprir o programa de Português, o programa de Matemática, em determinadas horas, em determinado número de dias. Aí, eu encontro uma grande dificuldade que veio, digamos, castrar um bocadinho a nossa liberdade dentro da sala de aula. Por exemplo, era muito mais fácil, há uns anos atrás, nós estabelecermos essa ideia integradora de que a Ana fala e a transversalidade de conhecimentos e era muito mais fácil. Porquê? Porque nós não tínhamos de respeitar. Ah, agora, estamos a trabalhar Português. Ah, a seguir, vamos trabalhar Matemática. Então, podíamos trabalhar mais livremente e sem este espartilho das horas. Aí sim, eu acho que a fragmentação essa que existe é teórica, mas, também, acaba por condicionar muito a prática. Às vezes, enquanto professores do 1º Ciclo, conseguimos disfarçar-la; outras vezes, não. Exemplos práticos: com este grupo de alunos, por exemplo, o ano passado, nós, a partir de uma atividade que teve a ver com o Dia dos Namorados nós falámos de “O Amor

é...”, depois cada um criou uma frase e isso, ao fim, deu um livro compilado, que temos e que acabámos por não editar porque não temos... Mas foi uma coisa transversal: falámos de valores, falámos da amizade, distinguimos o que era o amor. Outro caso, e esse até está concluído, foi no 25 de abril, nós falámos das datas, acabámos por falar um bocadinho de história, acabámos por realizar um modelo de poesia que é o tipo Aiku que são 3 linhas, apenas, que é inspirado na poesia japonesa que é “A liberdade é...” e cada um deles disse o que era a liberdade. Isso resultou num trabalho final. Ou quando, por exemplo, ao longo do ano passado fizemos uma recolha de cantigas alentejanas, tradicionais. Aí trabalhámos o Português, trabalhámos, e muito, o Estudo do Meio porque depois alguém, também se lembrou, de fazermos receitas e trouxeram receitas da avó e receitas das pessoas familiares e, no fim, isso, vá, concluiu, foi o epílogo foi um concerto final, no final do ano, com cantigas alentejanas, só, a escola toda. Aqui até foi para além da dinâmica da turma e da dinâmica de sala foi uma dinâmica de escola, portanto nós acabamos por fazer muitas coisas desse género, às vezes o que não sabemos é verbalizá-las e registá-las de forma a dar-lhes alguma visibilidade. Por exemplo, sem ser nesta turma, na minha carreira, já tenho três livros editados com alunos que estão à venda nalguns sítios, ainda, penso eu. Alguns feitos com autores, em escrita para lá, escrita para cá e isto é dar significância à aprendizagem. Outro, por exemplo, lembro-me de um caso, em S. Miguel de Machede, que dá para explicar um bocadinho: nós fizemos um projeto ao longo do ano partindo do outono, de uma história que era “O Mago e a folha” e depois acabámos por editar um livro chamado “O desejo do Mago”, o desfile de carnaval foi sobre magos em que as raparigas eram folhas e os rapazes magos, portanto, e toda a comunidade da aldeia acabou por se envolver, desde a junta de freguesia ao jardim de infância, tudo. Isto para mim, é, relativamente, normal e estes são exemplos dessa prática.

4. Identifica aspetos do seu quotidiano profissional que favorecem ou que perturbam este tipo de intencionalidade e práticas pedagógicas com ela coerentes? 1 lmin.

No meu caso, em especial, identifico um que é dramático, que é o facto de que, há muito tempo eu defendo, que alguém que é coordenador de uma escola não deve ter turma ou alguém que tem turma, não deve ser coordenador de uma escola porque são inúmeras as solicitações. Um coordenador de uma escola é quase como se fosse um gestor de uma pequena empresa e a toda a hora entram pessoas na sala, a toda a hora fazem desregular e desfocar do principal que é o chegar aqui, abrir a porta e poder estar na sala o dia inteiro [entre aspas] “descansado” e só focado com a turma. Eu acho que isso para mim tem sido o pior problema e este ano tem sido

mais, por vários motivos... mas acho que é a única coisa que me preocupa muito. Depois há outro aspeto importante que temos vindo a sentir ao longo dos anos que é.... [hum] a falta de expetativas dos pais relativamente à Escola e a forma como pensam a Escola como um depósito, onde os filhos estão, independentemente, da qualidade do tempo que estão, mas para eles o mais importante é a quantidade de tempo que estão na Escola. Outro aspeto importante que vem juntar a isto tudo tem a ver com a questão da organização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S) que muitas vezes levam a que os miúdos estejam na Escola das 08:00 da manhã às 18:00 e pouco, o que significa dez horas de Escola que é completamente impossível e quase insuportável para um miúdo desta idade. Isso é uma condicionante enorme ao nosso tipo de trabalho porque o trabalho devia ser muito mais prazeroso, para utilizar uma expressão que não é nossa, não é? E muito mais motivante e é difícil lidar com isto quando nós nos apercebemos que numa semana os alunos estão na Escola 70 horas. As pessoas não pensam nisto, mas os alunos estão na Escola por volta de 70 horas, quando o horário de trabalho das pessoas é 40 horas, portanto as pessoas não pensam neste aspeto. Estamos a falar de crianças entre os 6 e os 10 anos. Portanto, isso é um fator altamente condicionante e que nos perturba em termos da prática pedagógica, em termos de trabalhar de uma outra forma que dê prazer.

4.1.Será que os horários semanais são favoráveis a um trabalho curricular integrado e integrador?

Eu acho que de certa forma já respondi a isso, os horários semanais espartilhados como estão vão ao arrepio dessa ideia, portanto eu acho que nós no 1.º Ciclo ainda conseguimos contornar isso um bocado procurando o encadeamento de atividades, procurando que as atividades sejam transversais, que as temáticas sejam comuns e isso tudo... Vamos disfarçando, não vamos fazendo de facto como deve ser feito. Por exemplo, eu defendo que nós devíamos ter apenas e só Imagine, atividades curriculares, só. Pronto. Depois, temos um programa para gerir e geríamos em função disso porque nada me impede, por exemplo, em determinado dia, eu dar mais Português ou eu dar mais Matemática porque, às vezes, nós precisamos disso e, às vezes, andamos ali para cumprir aqueles 10 minutos aflitos, quando o que se pedia era continuar com essa atividade para esclarecer dúvidas, etc e noutro dia voltávamos a outra atividade. Por exemplo, veja o caso do Estudo do Meio, neste momento, estamos com um 3.º ano que tem, salvo erro, 21 temas, não tenho a certeza, acho que 2 foram aglutinados, ou 18 ou 21, não tenho a certeza agora, mas seja como for, eu só tenho, por exemplo, Estudo do Meio, no meu horário

às segundas e às sextas-feiras, 3 horas semanais, para dar 21 temas ou 18, que sejam, é quase impossível. Portanto, é votar uma disciplina que é importante e é, ao mesmo tempo, a base para História, para Geografia e para Ciências futuramente, é votar a uma disciplina uma importância menor que não devia ter mas depois uma condicionante da matriz curricular dizer que tem de haver x horas disto, x horas daquilo e eu acho que isso é... de facto condicionador e eu defendo que não deveria haver esta organização curricular.

4.2.E o planeamento em grupo-ano? Para que serve? Como é que esse planeamento orienta o seu trabalho? (15m28s)

O planeamento em grupo-ano é uma... é uma... digamos, é uma linha orientadora; é um norte, vá; é uma bússola para nos orientarmos, pronto. De certa forma nós acabamos por ter a noção que... olhe, ou não vamos muito atrasados ou vamos mais atrasados e os outros ali. Estamos a fazer mais ou menos a mesma coisa, não quer dizer que façamos da mesma forma, não é? Mas por exemplo, sabemos que estamos a trabalhar a mesma obra ou que vamos trabalhar a mesma obra; sabemos que os momentos de avaliação serão mais ou menos dentro do mesmo tempo e abarcarão mais ou menos a mesma matéria e isso acaba também por nos dar algum feedback relativamente à forma como estamos a trabalhar. Inicialmente, por exemplo, para mim foi um bocadinho complicado trabalhar em grupos-anos porque eu era muito de... quando não tinha esta obrigatoriedade das áreas muitas vezes eu durante uma aula desviava-me facilmente da planificação e ia mais ao sabor do interesse dos alunos que, no fundo, era isso que eu achava, aqui há uns anos atrás, que isso é que estava correto e era de acordo com isso que eu queria ter correspondido muitas vezes. Agora... o facto de haver um grupo-ano também nos ajuda a centrar na nossa atividade e a ter uma ideia, mais do que, estamos a ir bem ou não estamos a ir bem, pronto. É uma forma de “controlar ou a ajudar a autocontrolar o nosso trabalho”. Olhe, outro exemplo, que não tem nada a ver com isso, por exemplo, para mim é importante, às vezes, ter estágio porque isso obriga-me a pensar as aulas, me vez de pensar com... dois, ou três, ou quatro, cinco dias de antecedência, normalmente eu, por exemplo, já fiz a planificação da próxima semana mas já sei a próxima porque já vi que algumas coisas vou ter de meter na próxima, portanto já estamos a falar com quinze dias. Isso, digamos, que disciplina alguma parte do nosso trabalho e além disso, é importante, também, por outro aspeto: é um momento, ainda um dos poucos, onde há alguma partilha de saberes, alguma troca de ideias. “Olha aqui para este livro o que é que fizeste? Olha fiz esta ficha de leitura. Olha fiz isto.”, pronto. Ainda há essa partilha de saberes e de ideias e acho isso importante. Outro caso importante dos

grupos-anos tem a ver com o refletir acerca da avaliação dos alunos, às vezes, não comparamos só o nosso trabalho, também, comparamos o trabalho dos alunos e temos ideia que há alunos com um determinado perfil que eu estou a avaliar de uma maneira e há alunos com o mesmo perfil noutra turma que estão a ser avaliados de outra forma, então procuramos, também aqui, dar alguma justiça e uniformização de critérios a estes alunos. Portanto, o grupo-ano para mim é... faz sentido, faz muito sentido e é importante, mais que o departamento.

4.3. E o trabalho com colegas? Ajuda?

Claro que há esse trabalho porque estamos todos no mesmo ano. Ao fim, ao cabo estamos todos a trabalhar o mesmo e aí isso ajuda a que alguns que, por exemplo, estão com mais dificuldades possam ter algumas ideias, outros que estão mais à-vontade possam ajudar os outros e assim sucessivamente.

4.4. Então e o manual/manuais escolares? Em sua opinião, são uma possibilidade ou um constrangimento ao desenvolvimento curricular intencional do professor? Claro que com especial enfoque neste processo intencional de contrariarmos a fragmentação disciplinar... (18m47s)

Não, são claramente uma possibilidade. Eu não sou... É assim, já cheguei a trabalhar sem manuais escolares porque... até por imposição porque há muitos anos atrás, no primeiro ano de implementação dos antigos novos programas eu tive numa escola piloto e não tínhamos manuais escolares e devo dizer que os manuais escolares devem ser entendidos como uma ferramenta de trabalho, como um utensílio de trabalho e não como uma bíblia. Quer dizer, eu, por exemplo, não concedo um manual escolar em que eu abro a página um e vou até à página cento e quarenta e seis e faço aquilo de seguida, como aliás já reparou. Há coisas que já avancei para a frente, há coisas que volto, pronto. O manual escolar para mim é um utensílio, uma ferramenta de trabalho muito valiosa, pronto. E, além disso, acaba também por ser uma forma de reorientar, reorganizar e disciplinar em determinados momentos o nosso trabalho. Outra coisa muito importante, é que nos dias de hoje, se não tivéssemos manuais escolares imagine, que materiais é que tínhamos porque são os manuais escolares que nos dão toda uma panóplia de recursos digitais a que, mesmo assim, ainda conseguimos outro tipo de atenção dos alunos, desde histórias digitais, desde áudios para ouvir, em determinados momentos, desde jogos interativos. O que nós não temos, neste momento, é materiais suficientes na Escola para explorar os bons manuais escolares que temos porque se olharmos para a história do manual escolar e olharmos, apenas e só, para os últimos vinte anos, a diferença dos manuais escolares

de há vinte anos atrás para agora é uma coisa... brutal, tem uma diferença que não dá para explicar. Hoje em dia, a panóplia de recursos que um manual escolar tem, o tipo de atividades que oferece, a preocupação que existe, por exemplo, vou dar-lhe um exemplo: hoje, olhando para uma interpretação ou para uma compreensão de um texto de Português, eu percebo que tenho ali, imediatamente, perguntas diretas, perguntas para ordenar sequências, tenho perguntas de nível inferencial, tenho perguntas para desenvolvimento, para dar a sua opinião... Há este critério. Os manuais nesse aspeto melhoraram imenso. Há uns anos atrás, eu dizia-lhe claramente quais eram as perguntas de um texto...era: quem é o narrador? Quem é o autor? Localiza a ação no tempo e no espaço. O [não sei quem] fez isto... Retira do texto a frase... Eram perguntas, como eu digo, “chapa sete”. Estavam todas ali... Nós, às vezes, seguimos um manual e as perguntas eram quase sempre as mesmas do princípio ao fim. Depois havia uma parte chamada “O Funcionamento da Língua” em que tinha: escreve três adjetivos... pronto, era tudo, mais ou menos, do mesmo. Hoje, você encontra uma riqueza de exercícios e uma oferta de atividades e tarefas quer matemáticas, quer de Português, para nos centrarmos assim nas duas áreas mais... mais... referências que... eu acho que a burrice, hoje em dia, é ter um manual e não o aproveitar. Agora, atenção! Muitas vezes, os manuais também podem servir para riscar uma pergunta que não me interessa ou para alterar uma pergunta que não me interessa. É pegar no manual e sabê-lo utilizar. Portanto, para mim, o manual é um fator completamente positivo.

Até mesmo o trabalho que o professor faz a partir do manual, da intencionalidade... parece não estar lá, mas está. Está lá, exatamente. Acho que também é isso que falta. É que, hoje em dia, olham e fazem não se questionado da intencionalidade pedagógica inerente. Por vezes fazemos mais perguntas das que lá estão, estabelecemos interligações com o que lá está... Repare, no outro dia estava a trabalhar aquele texto do coração e, se reparar, hoje, quando abrir o livro a definição de coração já está sublinhada mas está porque eu disse assim “Então onde é que vamos à definição de coração? Vamos ao manual de Estudo do Meio. “Eles foram ao manual de Estudo do Meio tirar a definição de coração para escrever no manual de Português, mas, isto aqui, é uma atividade completamente interligada. Outra coisa que eu não sei se já reparou e que o nosso manual de Matemática tem de bom e que, infelizmente, não tenho tido tempo de explorar porque este ano o programa de 3º ano é muito longo, e não o tenho feito é que a página de abertura do manual tem sempre uma poesia de um autor português, do José Jorge Letria, do António Torrado, em que um dos versos ou o tema está relacionado com números ou coisas

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Círculo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

que tenham a ver com a Matemática. Muitas vezes, nos outros anos, eu explorava a primeira página de matemática a partir daí. Este ano, como tenho um medo terrível de não cumprir o programa porque a última vez que tive com 3º ano deixámos dois blocos por fazer, e depois é muito complicado recuperar no 4º. Então, este ano, tenho saltado essas páginas, ou seja, cá está o tal espartilhar da matéria às vezes obriga-me até a alterar o meu modo de ser como professor.

5. Lembra-se de algum momento em que tenha notado a minha dificuldade em planear e/ou realizar um desenvolvimento curricular com essa intenção? [23m59s]

Eu acho que você tem tido isso muito presente porque acho que está muito focada nisso e é... digamos que é uma preocupação às vezes até acima de outras, portanto não registo assim nenhum momento em especial. Pelo contrário, destaco momentos em que faz as coisas bem feitas, por exemplo, o caso de elaborar, ainda ontem, a ficha com o João Só com os dados que... Sabendo que havia um concerto teve essa preocupação e tem tido sempre a preocupação de ir sempre ao encontro dos temas que estamos a trabalhar: São Martinho, enfim. Talvez até tenha havido, mas não me lembro. Pelo contrário, até registo a sua preocupação no sentido inverso.

Agradeço, mais uma vez, ao professor a disponibilidade para mais esta tarefa, entre tantas exigências quotidianas.

Apêndice 4 – Tabela atividade “À descoberta de Évora”, 1º CEB

Tabela 3 - Atividade “À descoberta de Évora” – organização e análise dos dados produzidos

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO						
Observar e conhecer a pessoa e o trabalho do(a) professor/educadora cooperante participando, retirando notas de campo (field notes) e entrevistando-o;	Identificar interesses e necessidades das crianças a partir das notas de campo e da documentação;	Identificar possibilidades e dificuldades de contrariar a fragmentação naquele contexto, com aquelas crianças;	Analisar e compreender como as pedagogias utilizadas podem (ou não) privilegiar a integração curricular;	Planear o trabalho com as crianças, em sala de aula, tendo presente as dificuldades e as possibilidades de todos aprendemos;	Potenciar o trabalho com os diferentes professores que trabalham com o grupo de crianças;	Refletir para melhorar as intervenções futuras, com o foco de contrariar a fragmentação;
Observar a sua prática e retirar notas de campo.	Planear idas ao recreio para observar as suas brincadeiras.	Dificuldade: Descobrir sem apoio visual do monumento (Manteremo-nos que não conseguimos descobrir quando apenas tinham a folha brancas à frente) NECESSIDADE EMERGENTE	O trabalho por projeto é uma pedagogia que privilegia a integração curricular.	Planear momento de partilha de interesses e necessidades, relativamente ao trabalho do passado local.	Professora da AEC de Programação (Auxílio na cópia da pesquisa sobre o monumento para um documento word)	Reflexão sobre questões de tempo.
Entrevista.	Observar as suas produções (como escrita de texto livre) acerca as suas conversas, dentro e fora da sala de aula.	Possibilidade identificada: Partir dos conhecimentos prévios das crianças. (“Todos os dias passo pelo Aqueduto quando venho para a escola.” (A.S., S4, IC). “Eu sei que o aqueduto das águas é chamado (R.R., S4, IC) “O Templo Romano também se chama Templo de Diana” (M.A., S4, IC). “A Universidade de Évora é das mais velhas de Portugal” (P.M., S4, IC)	Consulta do currículo. Análise dos Programas. Suporte da prática pedagógica.	Planear momento de conhecimentos prévios (condição). Faremos um projeto interdisciplinar que para uma aprendizagem articulada era necessário integrar os conhecimentos prévios para que se aprendesse a partir deles.	Professora da AEC de Música (Preparação de um mini concerto para apresentação na inauguração da exposição)	Reflexão sobre trabalho desconectado da realidade. Poderíamos ter deslocado ao local para observação dos monumentos. Tirar fotografias (integrar novas tecnologias)
Programa das áreas de conteúdo - metas de aprendizagem.		Possibilidade identificada: Escrita de resumo no final do dia e/ou recorde de manhã as aprendizagens realizadas no dia anterior		Planear momento de conversa, no final do dia, em que seja feita um “aparelhado” sobre o que foi trabalhado ao longo do dia. (Notar as crianças mais envolvidas nas aulas com um conhecimento duplo do que nos encontramos a fazer.		
		Possibilidade identificada: articulação entre Estado do Menor, Matemática e expressão artística.		Planear momento de atividade, em que as crianças podem localizar os monumentos céticos a partir de um mapa da cidade com grelha (localização de coordenadas).		
		Possibilidade identificada: Facilidade em articular a Expressão Artística com as demais áreas curriculares. (desenho do monumento a lápis de grafite)		Planear momento de elaboração de desenho com imagens selado (por causa da identificação de dificuldade: necessidade emergente)		
		Possibilidade identificada: Conhecimento do professor cooperante com a comunidade, nomeadamente, com a presidente da Junta de Freguesia, na qual a Escola se encontra inserida. (Articulação com a comunidade: Contrariar fragmentação de espaços e ambientes educativos)		Planear momento de visita à sala de exposições na Junta de Freguesia e da preparação da exposição nesse mesmo local.		
		Possibilidade: Articulação com os familiares. (Trabalho de pesquisa sobre monumentos da cidade)		Planear momento de conversa para definir trabalho de pesquisa sobre os monumentos da cidade com as famílias. “Quem nos poderá ajudar?” As nossas famílias.”		
		Possibilidade: articulação com a comunidade e a família		Planear momento de realização do convite para a exposição e disposição do mesmo.		
		Dificuldade: Tempo (redefinição do design do projeto)		Planear momento de conversa para redefinição do design do projeto, porque foi identificada uma dificuldade. Decido suspender a atividade de construção de terra cotta.		
		Possibilidade: articulação com a prof de TIC		Planear momento de escrita do resultado das investigações com as famílias a computador.		

Apêndice 5 – Tabela atividade “Expansão de texto “As cores””, 1º CEB

Tabela 4 – Atividade “Expansão de texto “As cores”” - Organização e análise dos dados produzidos

	OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO					
	Observar e analisar a forma e o trabalho do(a) professor(a) e a organização participativa, referindo aspetos de campo (relações e intervenções);	Identificar interesses e necessidades das crianças a partir dos dados de campo e da documentação;	Identificar possibilidades e dificuldades de contrariar a fragmentação naquele contexto, com aquilatar situações;	Trabalhar e compreender com as participações utilizadas pedindo (ou não) privilegiar e privilegiar situações;	Planear o trabalho com as crianças, em sala de aula, tendo presente as dificuldades e as possibilidades de todos os intervenientes;	Participar o trabalho com os diferentes professores que trabalham com o grupo de crianças;
Observar a sua prática e refletir sobre o seu trabalho no contexto de campo;	Planear (de acordo com o plano de observação) as suas intervenções.	Possibilidade identificada: trabalhar com base nos interesses das crianças (Vozes). O texto a observar é o texto.	O trabalho por proposta é uma pedagogia que privilegia a intervenção contextual.	Planearmento de expansão de texto: “As cores” sobre a vida. Imaginar os momentos que ocorrem com momentos (do cotidiano) (para trabalhar).	Professor de apoio (Trabalha) acompanhar as crianças por momentos de apoio (não realizado dentro de sala).	Refletir sobre expansão coletiva de um texto. Para além de complexificar, expandir um texto que até à altura, o facto de conseguir organizar o texto.
Enunciar;	Observação das suas produções (como escrita de texto livre) e o texto da sua conversa, dentro e fora da sala de aula.	Possibilidade identificada: trabalhar com base nos conhecimentos prévios das possibilidades com base no momento de planificação do texto.	Consulta do currículo. Análise do Programa. Suporte da prática pedagógica.	Planearmento de momento de planificação de conhecimento prévio, sobre o assunto a planificar o texto, sobre o texto a observar a qualidade textual.		Refletir sobre as intervenções prévias e o não poder o facto de trabalho de vida.
Proporção dos aspetos de conteúdos de aprendizagem.		Possibilidade identificada: articulação com o texto do professor de Música e Inglês.		Planearmento de momento em que se articula conhecimentos em conhecimento sobre a criação do texto que se encontra em professor de música - composição - porque dar importância a diferentes figuras (somos) à época textual, sobre as quais o texto se articula.		Refletir para evidenciar o processo de aprendizagem, quer mais quer menos.
		Possibilidade identificada: articulação da planificação do projeto, o que faz parte do trabalho realizado a todo o nível das aulas.		Planearmento de alongar de proposta, articulando as situações dentro do projeto, o texto a observar (texto) e a intervenção (texto) que se articulam com o momento de planificação e a construção do texto sobre a expansão de texto.		
		Possibilidade identificada: Reflexão sobre a escrita.		Planearmento de momento de reflexão em conjunto sobre o texto e a escrita. (relações) a articulação que se encontra no momento de planificação porque no momento de planificação contém a compreensão de articulação - composição).		
		Possibilidade identificada: observação do momento de reflexão sobre o projeto processo de aprendizagem.		Letras da escrita, crítica construtiva por parte dos colegas (conceder com alguma crítica?) projeto? Planear o trabalho em conjunto.		
		Possibilidade identificada: observação do momento de reflexão sobre o projeto processo de aprendizagem.		Planearmento de momento em que se articulam conhecimentos “o que aprendemos com o texto?” Refletir sobre as atividades desenvolvidas e que fazem em sala de aula. O que se propõe ao texto?		
		Possibilidade identificada: trabalhar a partir da observação das produções das crianças (como escrita de texto livre) e o texto da sua conversa, dentro e fora da sala de aula.		Planearmento da escrita do texto a partir do texto a observar, com base nos conhecimentos prévios das possibilidades com base no momento de planificação do texto.		
		Possibilidade identificada: trabalhar com base nos conhecimentos prévios das possibilidades com base no momento de planificação do texto.		Planearmento de trabalho em projeto, articulando a sua ideia com vista à escrita.		
		Possibilidade identificada: conhecimento de trabalho de um escritor.		Planearmento de trabalho em projeto, articulando a sua ideia com vista à escrita.		
		Possibilidade identificada: articulação com a matemática.		Planearmento de momento de reflexão sobre o texto, articulando com o texto a observar, com base nos conhecimentos prévios das possibilidades com base no momento de planificação do texto.		
		Possibilidade identificada: trabalhar com base nos conhecimentos prévios das possibilidades com base no momento de planificação do texto.		Planearmento de momento de planificação de conhecimento prévio, sobre o assunto a planificar o texto, sobre o texto a observar a qualidade textual.		
		Dificuldade identificada: superar com base no texto a observar.		Planearmento de momento de reflexão sobre o texto, articulando com o texto a observar, com base nos conhecimentos prévios das possibilidades com base no momento de planificação do texto.		
		Dificuldade identificada: superar com base no texto a observar.		Planear uma atividade de expansão de texto, sobre o texto a observar. Trabalho complexo porque o texto de base não pode ser modificada e se deve preservar a mensagem que o texto transmite.		


Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

Apêndice 7 – Tabela atividade “Vou para o 1º Ciclo”, Pré-escolar

Tabela 6 – Atividade “Vou para o 1º Ciclo” – Organização e análise dos dados produzidos

		OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO					
	Observar e analisar a prática e o trabalho dos professores/educadores cooperantes (participando, retirando notas de campo (field notes) e entrevistas, etc.)	Identificar interesses e necessidades das crianças a partir das notas de campo e da documentação.	Identificar possibilidades e dificuldades de contrariar a fragmentação enquanto contexto, com aquelas crianças.	Analisar e compreender como as pedagogias utilizadas pelas instituições privilegiam a integração curricular.	Planear o trabalho com as crianças, em sala de aula, tendo presente as dificuldades e as possibilidades de cada aprendiz/criança.	Potenciar o trabalho com as diferentes professoras que trabalham com o grupo de crianças.	Refletir para melhorar intervenções futuras, com a fim de contrariar a fragmentação.
REALIZAÇÃO/DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	Observar a sua prática e retirar notas de campo.	Planear idas ao recreio para observar as suas brincadeiras.	Possibilidade identificada: trabalhar com base nos interesses e necessidades das crianças	O trabalho por projeto é uma pedagogia que privilegia a integração curricular.	Plano de conversa para definir projeto	Plano de conversa com a professora de ICEB a qual se disponibilizou para visitarmos a sua sala e permitiu a realização de uma conversa paralela entre ela e o seu grupo e nós.	Reflexão sobre voz das crianças que desencadearam a realização deste projeto.
	Entrevista.	Preocupação com o processo de transição. Ilustrar a partir de notas de campo - verbalização do MB e da CC.	Possibilidade identificada: envolvimento das crianças na planificação do projeto	Consulta do currículo. Análise das OCEPE. Suporte à prática pedagógica.	Plano de cooperação do projeto (permite atribuir tarefas a todas as atividades que dele resultam, é um trabalho de todos)	Prática em colaboração pré e 1º ciclo (Ferrito e Rodrigues, 2019)	Reflexão sobre a importância de práticas que promovam a transição, dando continuidade às aprendizagens.
	Conversas informais, após o tempo letivo.	Pertinência em conhecerem o ciclo para o qual irão transitar (Silva I. et al., 2016)	Possibilidade identificada: pensar sobre o próprio conhecimento		Plano de conversa sobre esta fase da sua vida e partilharem com o grupo o que sabem e gostavam de saber sobre o 1º CEB.		Reflexão sobre questões de relacionamento entre crianças, quando frequentam o mesmo estabelecimento de ensino.
		OCPE	Possibilidade identificada: ouvir as crianças		Plano de reflexão mais profunda para as crianças que estavam a viver este processo. Com isto, tivemos acesso aos conhecimentos prévios das crianças e às suas curiosidades e preocupações. Foi também um momento de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (o que aprenderam aqui, o que sabem)		
			Possibilidade identificada: trabalhar com base nos interesses e necessidades das crianças		Plano de questões a colocar aos colegas e à professora de 1º ano.		
			Possibilidade identificada: articulação entre a Abordagem à escrita, o subdomínio das Artes Visuais e a Matemática		Plano de escrita das questões em cartões a partir da cartolina (articulação com a matemática - formas geométricas) para as recordar quando estivermos com as crianças de 1º ano e a prof de 1 CEB.		
			Possibilidade identificada: a instituição ter as duas valências		Plano de visita com maior facilidade, porque não necessitamos de nos deslocar da instituição. Apenas dentro dela.		
			Dificuldade identificada: articulação e relação entre pré-escolar e 1º CEB		Plano de interação entre as crianças do grupo e as de 1º ano, no contexto que nos propomos a conhecer, e com a professora de 1º Ciclo. Não têm contacto, frequentando a mesma instituição. A mesma encontra-se separada, não a nível físico, mas de relação/coexistência.		
			Possibilidade identificada: relações entre as crianças		Plano de visita àquela sala de 1º ano porque não frequentam crianças que já haviam integrado este grupo, no ano letivo anterior, ainda que não convivem diariamente, no presente ano letivo.		

Apêndice 8 – Planificação, S8, 1C

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ª Ciclo do Ensino Básico 2017/2018 Planificação Diária Cooperada</p>	<p>Dia: _ 16 / 11 / 2017 _ Horas 09h00m- 12h30m Visto: _____</p>
---	---	---

1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O dia perspetivará momentos holísticos de aprendizagem focando-se na continuação da leitura da história “O senhor do seu nariz”, a realização de uma ficha exploratória de leitura sobre a mesma e o trabalho exploratório sobre a multiplicação, com o objetivo de rememorar os sentidos da multiplicação, combinatório e adição repetida.

2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
- Continuação da leitura da história “O senhor do seu nariz” - Realização da ficha exploratória de leitura sobre a história “O senhor do seu nariz” - Realização da ficha sobre os sentidos da multiplicação	<p>Português/Educação Literária</p> <p>- Oralidade</p> <p>*Produzir um discurso oral com correção: Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p>*Produção de discurso oral – Expressão orientada: descrição de aspetos da história “O Senhor do seu nariz” de Álvaro</p>	Observação direta da participação das crianças, mais precisamente, do seu interesse; da pertinência e adequação do modo de participação e do discurso; da riqueza e fluidez da forma de comunicação; da capacidade de questionar e resolver; da mobilização dos conhecimentos; estabelecimento de conexões e conclusões; da adoção de estratégias mais

	<p>Magalhães; a obra encontra-se nas Metas Curriculares.</p> <p>Educação Literária</p> <p>Ler e ouvir ler textos literários</p> <p>*Ouvir ler obras de literatura para a infância</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados</p> <p>*Recontar partes do texto</p> <p>*Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>Matemática</p> <p><u>Capacidades transversais</u></p> <p>-Comunicação e raciocínio matemático</p> <p>*Realizar inferências sobre resultados.</p> <p>*Explicar ideias e processos, oralmente e por escrito.</p> <p>*Capacidade de dominar os conceitos crescente e decrescente, adequadamente.</p> <p>Resolução de problemas</p> <p><u>Números e Operações</u></p>	<p>eficazes e da comunicação do raciocínio utilizado para chegar a determinado resultado; realização de operações por meio da multiplicação, integrando a adição repetida e o sentido combinatório.</p> <p>Observar e compreender as respostas dadas à ficha exploratória sobre a história, focando na compreensão a nível oral.</p>
--	---	--

	Multiplificação de números naturais * Problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.	
--	---	--

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

A conclusão da leitura e escrita do sumário, pelas crianças, permitir-lhes-á conhecer as atividades nas quais irão estar envolvidas, ao longo do dia. Posteriormente, recordarei, com as crianças, a parte inicial da história para que fiquem presentes momentos que permitirão compreender a mensagem da mesma. Enumero possíveis questões de orientação: “Quem recorda a história do senhor do seu nariz? O que aconteceu ao menino? Quem fez que isto acontecesse? Como é que o menino reagiu? Para onde foi?”. Aquando da rememoração da história, prosseguirei para a continuação da leitura. Nesta fase, irei realizar algumas pausas para reforçar o desenrolar da ação, para compreenderem a história, na íntegra, e para dar sentido a palavras desconhecidas, porque as mesmas irão interferir na compreensão da história. No final, questionarei sobre “O que acharam desta história?”, seguindo para a realização da ficha, em individual. Quando terminarem, a mesma, entregam e centraremos a nossa atenção no que irá acontecer na escola – miniconcerto com o João Só - relativamente a um domínio delicado, o bullying.

A entrada na sala permite o início da resolução de problemas envolvendo os sentidos da multiplicação. Os mesmos estão relacionados com situações do dia a dia, mais precisamente, com o miniconcerto, com a ocupação de um refeitório e com o senhor do seu nariz. Na resolução, em conjunto, dos mesmos, será transversal a identificação de informação importante, sublinhando-a; audição de estratégias e registo das mesmas. Para auxiliar, recorrerei a materiais, conseguindo, com as crianças, realçar a história do problema e compreendê-la. No final da tarefa 2, evidenciarei o facto de adicionarmos repetidamente o mesmo número e identificarei a estratégia como um sentido da multiplicação. Na tarefa 3 e 3.1, que envolve a personagem, o senhor do seu nariz, terei um desenho, do mesmo, e as

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

peças a combinar, para que sejam visíveis as diferentes possibilidades. No final destas, questionarei se este processo é igual ao anterior, se continuamos a trabalhar com a multiplicação e o que estivemos a fazer ao vestuário do senhor do seu nariz. Assim, chegaremos ao conceito de sentido combinatório.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Para o primeiro momento será necessário de recursos materiais o livro “O senhor do seu nariz e outras histórias”, a ficha exploratória de leitura; no segundo momento, a ficha sobre a multiplicação e o projetor. Em todos os momentos, os recursos humanos serão as crianças, o professor e a estagiária.

Apêndice 9 – Reflexão S8, 1C



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico**

2017/2018

Professor Cooperante

Aluna: Ana Teresa Canete Babinha – 36796

Reflexão Semanal 8 – 13.11.2017 a 17.11.2017

Observação-participante (13/11/2017)

Notas de campo:

1. O dia iniciou, como habitual, com a escrita do sumário e posterior trabalho sobre o texto “Comer muito, comer mal”, indo ao encontro do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido a nível das sensações, na área de Estudo do Meio, mais precisamente com a sensação de fome e a sensação de enfartamento.

2. O diálogo sobre o texto permite ingressar no tema alimentação, sendo possível realizar, de imediato, conexões com a aula em que trabalhámos o projeto A minha lancheira, mais precisamente, a interpretação dos dados.

3. A conversa deu origem a vários aspetos, tendo sido tocados, muitos dos que se encontravam referidos nas questões. Assim, a leitura das questões foi feita em conjunto e a sua realização foi individual porque se tratavam de respostas diretas e simples, contribuindo para o trabalho autónomo.

4. Quando iam terminando, as crianças dirigiam-se a mim e ao professor para realizarmos a correção, possibilitando o fornecimento de feedback. Assim, parece-me mais fácil e significativo para mim e para a criança porque ambos temos consciência das dificuldades e erros, criando oportunidade para melhorar e aprender. O erro é visto, sem dúvida, por estas crianças como fonte de aprendizagem.

5. A planificação foi cumprida, conseguindo terminar dentro do tempo.

6. Observando o comportamento das crianças e em conversa com o professor, noto que devo ser mais objetiva, formulando questões mais curtas.

7. Na aula de Matemática, o professor titular conversa com o professor Jorge, de apoio, por causa da resolução de um problema. Há interação entre estes.

Observação-participante (14/11/2017)

Notas de campo:

8. Enquanto o professor e as crianças escrevem o sumário, preparo alguns materiais para a minha intervenção.

9. O professor pediu aos responsáveis que distribuíssem o texto informativo “Uma máquina espantosa”, retirado de uma Enciclopédia. De seguida, questiona as crianças “Com o que estamos a aprender ao que é que o título se poderá estar a referir?”; conexões com as aprendizagens realizadas sobre o corpo humano, em Estudo do Meio; finalmente, o texto é lido pelo professor.

10. O professor é rigoroso com as respostas das crianças, porque estas devem empregar os termos certos que aprenderam, relacionados com o corpo humano.

11. Para não existir dificuldades entre inspirar e expirar, o professor realiza o gesto e escreve no quadro as palavras interior e exterior, sublinhando o in- e o ex-.

12. Neste momento, estamos a trabalhar em Português (oralidade, compreensão) sobre conteúdos de Estudo do Meio (sistemas). Para recordar e consolidar o que foi aprendido no dia anterior e que está relacionado com o texto, o professor recorre ao manual de Estudo do Meio e foca o olhar nas informações que tinham sido sublinhadas no dia anterior.

13. A aula de Matemática inicia com a articulação entre aspetos relacionados com esta área e com o corpo humano. Para tal, tive o cuidado de significar as palavras e as questões, dando-lhe sentido. Como por exemplo, o que é uma serra, quem visitou, comportamentos do nosso corpo, nomeadamente sensação auditiva.

14. O trabalho coletivo, de uma ficha do manual, com participação das crianças na explicitação dos processos proporciona-me um conhecimento e acompanhamento do raciocínio, identificando o que as crianças ainda não entenderam. Sendo mais fácil, organizar a aula com base nestes conhecimentos prévios.

15. O facto de o professor compreender e verbalizar em voz alta que a estratégia de uma criança é uma opção e que não tinha, ainda, pensado sobre ela, valoriza o pensamento e a partilha das crianças. Assim, as crianças são sujeito de aprendizagem e socialmente competentes. Devemos, como profissionais, valorizar o pensamento e ação da criança.

16. O AC (8) também realizou a tarefa com uma estratégia diferente. O professor reparou e solicitou que a criança a partilhasse com os colegas.

17. Algumas crianças realizaram as tarefas com estratégias diferentes e outras com estratégias idênticas, então escutar os colegas também é um importante processo de aprendizagem, pois permite fazer conexões entre o que sabem e o que os colegas relatam – aprendizagem entre pares.

Observação-participante (16/11/2017)

Notas de campo:

18. A continuação da leitura do livro “O senhor do seu nariz” permitiu trabalhar a oralidade, com as crianças e a retenção de informação, tendo sido, posteriormente, realizada uma ficha exploratória de leitura sobre a história, elaborada por mim e pelo professor.

19. O resto da história foi lida em voz alta por mim para as crianças – modelo de leitura. Nessa fase, ia realizando pausas para que houvesse consolidação da história e fossem realçados aspetos importantes que permitiam compreender a moral da história.

20. O concerto do João Só interferiu com a organização do dia, o que fez com que em acordo com o docente cooperante do 1º ciclo, despendesse de 15 minutos da aula de Matemática para as crianças concluírem a ficha exploratória de leitura.

21. Quando terminaram a ficha, recordei o concerto do João Só e solicitei às crianças responsáveis para distribuírem a ficha que preparei com o professor. Esta continha problemas relacionados com o dia a dia, com o mini concerto do João Só e com a história do Senhor do seu nariz. A sua realização foi em conjunto.

22. Para o trabalho sobre o sentido combinatório levei materiais para uma maior e melhor visualização das combinações. A tarefa que possibilitava o trabalho deste sentido da multiplicação tinha por base o senhor do seu nariz, o que fez com que desenhasse sapatos, nariz, roupa e cabelo de cores diferentes, para combinar.

23. Na parte da tarde, encontra-se Expressão Plástica, contudo a não conclusão de um dos problemas da ficha de Matemática levou à flexibilidade, para que a mesma fosse terminada, nesta hora.

24. Neste último problema, as crianças estavam com dificuldades porque iam conjugar três aspetos. Assim, os materiais falaram por si e possibilitaram uma melhor compreensão do processo.

25. Posteriormente, ainda na hora destinada à Expressão Plástica, deu-se continuidade aos desenhos sobre “O senhor do seu nariz”, iniciados na semana passada. Por base encontrava-se

a caracterização física e psicológica, construção de um texto sobre estes aspetos e ilustração – projeto “O senhor do seu nariz”.

Observação-participante (17/11/2017)

Notas de campo:

26. Perco algum tempo a conseguir captar as crianças, fixando-os na própria sessão porque distraem-se com qualquer objeto, contudo, o professor fornece-me dicas sobre este tipo de acontecimentos: ficar em silêncio aguardando que todos se recomponham. Assim, as crianças compreendem que estou ali como professora; que estou ali para os encaminhar e ajudar; que estou ali para lhes proporcionar aprendizagens significantes.

27. Não consegui concluir no tempo estipulado, contudo ficaram marcados os objetivos e aspetos que pauto como importantes – comunicação e raciocínio matemático.

28. Sexta-feira, da parte da tarde, as crianças estão cansadíssimas. É complicado, por mais que se esteja a trabalhar um tema interessante. Ainda assim, tive o cuidado de ir reforçando e tomando atitudes que me possibilitassem compreender se as crianças estavam, ou não, a compreender. Como? Através da realização de sínteses, com eles, relativamente ao que se ia dizendo e lendo do manual.

29. Mostrei um vídeo que encontrei na internet, para reforçar o sistema circulatório. Como era pertinente, decidimos, eu e o professor, convidar os alunos do 3º ano, pertencentes à turma de 4º ano, para ir ver.

30. Noto que muitas vezes quero realizar perguntas mas não as sei fazer porque o nível de linguagem é diferente e porque o objetivo a atingir é visível, para mim, contudo a formulação da questão é complexa, não conseguindo, por vezes, chegar onde pretendia.

Reflexão:

A reflexão desta semana focar-se-á em aspetos como a minha prática, mais precisamente sobre fragilidades; a utilização do manual com intenção; e o projeto “O senhor do seu nariz”.

Nesta fase em que me encontro faz-me sentido parar para pensar sobre a minha prática porque observo vários aspetos que têm de ser melhorados. Assim, nada melhor do que pensar, calmamente, sobre os mesmos.

O feedback do professor permite que me vá construindo e desenvolvendo como futura profissional. O mesmo alerta-me para questões de objetividade, ou seja, como refiro na nota de campo 6 devo ser mais objetiva e explícita no que pretendo para que seja claro para mim e

para as crianças o intuito da execução das tarefas. Reparo que isto vai ao encontro da nota de campo 30 porque o facto de, muitas vezes, não conseguir comunicar com as crianças por causa do nível da linguagem, faz com que não seja nem objetiva nem clara.

Nas futuras planificações e intervenções terei em conta este aspeto, pensando, previamente, o que quero que as crianças aprendam, não focando apenas aquilo. Dessa forma, conseguirei alargar as aprendizagens, como o cooperante, ou seja, a execução de uma tarefa nunca possui, apenas, a sua realização como finalidade, envolvendo outros objetivos que permitem realizar conexões com outros conteúdos, vivências, aprendizagens, exemplos do dia a dia.

A questão do tempo é, ainda, uma fragilidade porque não consigo focar a minha intervenção (nota de campo 27). Assim, este aspeto alia-se ao facto de não ser objetiva porque muitas vezes perco algum tempo a pensar como chegar ao objetivo da tarefa, mesmo que já esteja em processo de resolução pois parece-me que nunca foi recebido pelas crianças. Ainda assim, já melhorei, um pouco, a nível da mediação das intervenções das crianças porque consigo realçar o que é importante, acabando por estas não repetirem várias vezes o mesmo tipo de intervenção. Tenho conhecimento que devo ouvir as crianças. Tenho conhecimento que devo ser objetiva. Tenho conhecimento que devo encaminhar as crianças para estratégias facilitadoras, neste caso da matemática. Tenho conhecimento que devo chegar perto das crianças para conseguir identificar o que já sabem e como pensam. Contudo, o facto de serem 24 crianças, com ritmos diferentes e a minha pouca experiência faz com que no momento da intervenção deixe cair este tipo de aspetos que, hoje, tomo como importantes.

O não circular pela sala fez com que a orientadora e o professor cooperante me alertassem, também, para este tipo de acontecimento. A partir de hoje, terei mais atenção a esta chegada direta às crianças, caso contrário, nunca irei compreender em que nível se encontram, acabando por não acompanhar o seu desenvolvimento na íntegra nem ter conhecimento das suas dificuldades. Mais uma vez, o nível reduzido de experiência não me permite agir de forma perspicaz, acabando por cair.

O erro é uma fonte de aprendizagem para as crianças, referi eu na reflexão 5. Então, para mim, também o é porque só experimentando e vivenciando este tipo de situações é que poderei pensar sobre elas e aumentar a minha bagagem, enquanto profissional de educação.

Ainda referente a questões de tempo, observo que é um aspeto que tem vindo a ser frisado pela orientadora e pelo cooperante, que reconheço. Então como anular esta fragilidade? Como fazer para que rentabilize o tempo de forma diferente? Uma proposta será a mudança, a respeito da

objetividade, e outra, poderá ser na execução da planificação, pensando previamente a intervenção para 45 minutos, ao invés de 60 minutos, por exemplo.

Nas reflexões anteriores, mais precisamente na 3ª e 5ª, enalteço a prática do professor quanto ao trabalho com o manual porque observo que é com objetivo, que o professor sabe e dá a conhecer às crianças o porquê da realização daquele conjunto de tarefas. Volto a frisar que trabalha o manual não como recurso mas sim como se se tratasse de um material produzido pelo próprio. Há intencionalidade.

O manual, segundo alguns estudos, é potenciador de fragmentação porque cada área curricular possui um, o que faz com que sejam tratados aspetos específicos dessa mesma área. O professor deverá, então, ser crítico, para conseguir articular os saberes, não caindo na fragmentação. A especificidade das áreas, como o algoritmo, na Matemática, e as classes gramaticais, no Português, são aspetos que não contextualizados, apresentam-se como dificuldade porque são tentadores da fragmentação. Portanto, uma frase criada por mim e pela minha orientadora, professora Conceição, que clarifica estas ideias, na íntegra, é “Manipular os conteúdos para não se deixar manipular por eles.”.

A investigação sobre a própria prática permite apercebermo-nos, enquanto profissionais de educação, das intervenções que realizamos a estes níveis. Se as crianças vêm o Mundo de uma forma global, então poderemos facilitar as aprendizagens e torna-las significativas, aquando do exercício de integração.

A minha prática, ao observar a do professor cooperante, e tendo este como modelo, vai ao encontro das suas ideologias porque me revejo nelas. Por exemplo, tanto é dotado de sentido criar materiais para as crianças, como utilizar uma ficha do manual – intervenções presentes neste contexto. Dessa forma, uma ficha do manual – minha intervenção (nota de campo 14) – pode ser um bom instrumento de trabalho para trabalhar de forma participativa e ativa. Assim, o papel do professor é saber porquê e para quê aquela proposta de trabalho, envolvendo as crianças nas tarefas.

O trabalho prolongado e articulado com as diferentes áreas do saber permitiu o surgimento do projeto “O senhor do seu nariz”, que pode ser identificado como extracurricular porque envolveu o Português (oralidade, leitura, escrita de texto sobre caracterização física e psicológica), a Matemática (sentido combinatório da multiplicação) e a Expressão Plástica (ilustração da personagem com base na caracterização que cada criança fez).

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a monodocência contrariando fragmentações

A realização deste projeto é uma prova de como é possível realizar trabalho por projeto em aprendizagens formais – remeter reflexão 3. Esta tarefa foi possível realizar durante algum tempo porque com o cumprimento das planificações semanais, integrando conteúdos programáticos, levou a uma proposta mais demorada, o que proporcionou o aumento de outras atividades, devido ao contexto e às situações decorrentes, no momento.


Este projeto mobilizou aprendizagens anteriores e proporcionou novas aprendizagens. Quando concluído, os trabalhos foram expostos na entrada da Escola.

Observo que continuou a trabalhar por projeto, potenciando momentos de integração. Não tem sido fácil continuar nesta linha de pensamento. Porquê? Porque “a disciplinarização tem um poder simbólico que, facilmente, ameaça a monodocência” e, também, porque o contexto tem os tempos organizados – horário. Assim, Folque, Leal da Costa e Artur, 2016, p. 132 afirmam que o trabalho por projeto é uma metodologia em que a fragmentação é contrariada, constantemente, promovendo “a articulação de conhecimentos de várias áreas do saber permitindo alcançar objetivos delineados”.

Referências Bibliográficas

Folque, M., Costa, M. C. & Artur, A. (2016). Formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico.

Apêndice 10 – Planificação S12, 1C

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ª Ciclo do Ensino Básico 2017/2018 <i>Planificação Diária Cooperada</i></p>	<p>Dia: __ / 11 / 12 / 2017 __</p> <p>Horas 09h00m- 11h00m</p> <p>Visto: _____</p>
---	---	--

Nome da Estudante: Ana Teresa Canete Babinha

1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O grande sentido do dia objetiva o desenvolvimento de um projeto que integre a leitura, conhecimento do Mundo, escrita e dramatização. O mesmo permite a compreensão da possibilidade de alargar os textos e a potencialização de uma atividade de extrema riqueza como é o alargamento de textos que assenta em etapas de escrita como a planificação, textualização e revisão.

Comentado [AP11]: E a potencialização de uma atividade de extrema riqueza co o é o alargamento de textos que assenta em etapas de escrita como a planificação, textualização e revisão.

Aconselho
http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
- Leitura e compreensão do texto de teatro “As cores” - Exercício coletivo de escrita: alargamento e continuação da história com introdução de novas personagens.	<p>Português</p> <p><u>Oralidade</u></p> - Produzir um discurso oral com correção. *Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. *Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e	Observação direta da participação das crianças, mais precisamente, do seu interesse; da pertinência e adequação do modo de participação e do discurso; da riqueza e fluidez da forma de comunicação; da capacidade de questionar e resolver; da mobilização dos conhecimentos;

	<p>estruturas fráscas cada vez mais complexas.</p> <p>- Leitura silenciosa e em voz alta de palavras e de texto</p> <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>-Organizar os conhecimentos do texto.</p> <p>*Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente no texto narrativo.</p> <p>*Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas.</p> <p>*Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.</p> <p>- Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p> <p>*Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação.</p> <p>-Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos</p>	<p>estabelecimento de conexões e conclusões; rememoração de conhecimentos prévios, relativamente ao conhecimento do Mundo.</p> <p>A observação direta incidirá, também, na contextualização das personagens, perante a situação base que o texto apresenta; na escrita das estrofes, tendo o cuidado de não fugir ao tema e ação que a personagem irá desempenhar.</p> <p>A verbalização do conhecimento possibilita feedback de qualidade, incidindo no seu melhoramento.</p>
--	--	--

	<p>*Exprimir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens</p> <p>- Redigir corretamente</p> <p>*Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>*Respeitar as regras de ortografia.</p> <p>*Usar vocabulário adequado.</p> <p>*Trabalhar um texto, amplificando-o com a introdução de novas personagens.</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>-Conhecer fenómenos naturais e verbalizá-los.</p>	
--	---	--

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

A intervenção possibilita o desenvolvimento de um projeto que articula a leitura, a dramatização, a escrita e o conhecimento do Mundo. Inicialmente, as crianças farão uma leitura silenciosa do texto de teatro “As cores”. Posteriormente, realizarei questões como “Que tipo de texto é este? Como está estruturado?”. De seguida, com recurso ao manual, trabalharemos as questões 1 e 2 para passarmos para a distribuição das quadras/falas por 8 crianças, para a leitura em voz alta. Neste momento, alertarei para aspetos relacionados com este tipo de leitura como a atenção à entoação, às pausas respeitando a pontuação para que os ouvintes compreendam o texto. Numa fase seguinte, realizaremos as questões de pós-

leitura propostas pelo manual para que as crianças mergulhem no texto de uma forma subtil, apropriando-se do mesmo com o objetivo de lhe conseguirem “mexer”.

Na segunda parte da aula, irei referir que vamos preparar uma dramatização, a partir deste texto, por isso, é essencial que enumeremos as estrofes. Posteriormente, perguntarei “O que pensam que podemos acrescentar mais para que todos possam participar? Quantas personagens já temos? Quantas faltam? Que tipo de personagens podem ser? Que ações irão desempenhar? Que se relacionem com o Carnaval? Ou com a floresta? Ou com o verão? Então que esteja relacionado com o quê? Com que aspetos do ano?”. Possíveis respostas: cores, Natal, natureza, inverno, presépio. Aquando da compreensão do que é pretendido – criar personagens e respetivas estrofes – voltaremos a ler o texto para que encontrem possíveis relações, acabando por surgir novas personagens. As mesmas deverão estar contextualizadas, com o texto, e serão colocadas com o consentimento de todos, ou seja, gerar-se-á um diálogo entre as crianças potenciando as opiniões, em que respeitam ao ouvir o outro e criticam, com o objetivo de melhorar, apresentando uma sugestão. Conhecendo a música de Natal que preparam intensivamente, com o professor de coadjuvação, para a festa de Natal, poderei encaminhá-los, com recurso à mesma, ou seja, há inúmeras personagens presentes na letra da música que se enquadram neste texto e que auxiliam a dar continuidade ao mesmo. Pretendo, com isto, transmitir a mensagem de que a idealização e construção de outras personagens e, consequentemente, a escrita das suas falas pressupõe implica que as mesmas se insiram no contexto do que já está escrito. Desse modo, os alunos devem refletir sobre a escrita já existente, mas, também, sobre a sua própria escrita enquanto algo que faça sentido e dê maior substância à obra, enriquecendo-a.

O texto apresenta-nos as seguintes personagens: estrela, verde, azul, amarelo, vermelho, violeta, laranja e chuva. Pensando nos aspetos que verbalizarei para encaminhar as crianças, poderemos acrescentar: anil, lua, sol, nuvem, árvore de Natal/pinheiro, vento, flores, neve, Virgem Maria, São José, menino Jesus, Pai Natal, Reis Magos – Belchior (ouro), Baltazar (incenso) e Gaspar (mirra), pastores, Rei Herodes, noite estrelada. Caso as crianças não consigam encontrar as 16 personagens que encontramos, poderei fornecer dicas, conforme as que foram eleitas, por exemplo, “A Estrela guia o caminho de quem? Quem engana os Reis? Quem foi ver o menino? O que é preciso para o Arco-íris aparecer? Que personagem deverá finalizar a história?”. À medida que se vão elegendo as personagens, escrevê-las-ei no quadro e deixamos definido o intuito das mesmas e onde poderão ser colocadas no texto,

pois será de salientar que poderão ser colocadas consoante a sua adequação, não necessariamente a partir da estrofe final. Este exercício serve para que as crianças tenham estes aspetos presentes, no momento da escrita da estrofe. As mesmas serão escritas a pares, sendo os mesmos formados por mim para que consiga colocar quem tem maior dificuldade com os que têm maior facilidade neste tipo de trabalho – aprendizagem a pares. Eu e o professor optámos por esta situação porque o grupo integra uma criança moldava, que poderá não sentir-se à vontade para executar as tarefas, individual. A atribuição das personagens às crianças far-se-á numa fase posterior, ou seja, a produção da estrofe por aquela criança não significa que tenha, necessariamente, de a representar. Enquanto escrevem, auxiliá-las-ei, no que for necessário, de qualquer das formas, este trabalho não é, de todo, novidade para o grupo. Posteriormente, ouviremos as produções de cada par para que em conjunto possamos melhorar, se for necessário, e/ou realçar o que está bom. No final, realizaremos uma leitura conjunta das estrofes ordenadas, percebendo se se enquadram ou se precisam de melhorias. Neste momento, as crianças deverão ser críticas com o objetivo de potenciar, ao máximo, este trabalho em conjunto.

Uma subfase deste trabalho é a atribuição das falas às crianças – distribuição de papéis – para que possam, em voz alta, ler e treiná-la, ingressando num trabalho de representação, no qual incidiremos em aspetos como entoação, expressão facial e memorização da fala. Se necessário, poderei recorrer ao youtube para colocar um vídeo, no qual alguém representa, para que as crianças consigam ver para fazer. Posteriormente, serão aceites sugestões para o cenário, adereços e vestuário, consoante as personagens e a história/mensagem do poema. Nesta intervenção será potencializado o trabalho, contudo, o que não for possível concretizar, será concluído na manhã do dia seguinte.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Para o momento será necessário de recursos materiais o Manual de Português e o Caderno diário. Em todos os momentos, os recursos humanos serão as crianças, o professor e a estagiária.

Apêndice 11 – Entrevista à educadora cooperante

Entrevista educadora da sala A do Jardim de Infância da Escola Básica Galopim de Carvalho

1. Início a minha entrevista questionando-a se pensa que faz sentido esta minha preocupação: contrariar fragmentações no pré-escolar? Porquê e para quê?

Na Educação Pré-Escolar, os educadores nas suas práticas pedagógicas preocupam-se cada vez mais em promover atividades transdisciplinares, afim de, conseguirem estimular nas crianças uma nova compreensão da realidade através da articulação entre os conhecimentos científicos das áreas de conteúdo, ou mesmo entre saberes que estejam além destas mesmas áreas. Evidencia-se que as crianças, na Educação Pré-Escolar, necessitam de estar em contacto com o mundo para poder aprender novos conhecimentos diversificados, de tal modo que a interdisciplinaridade torna-se importante, visto que possibilita uma melhor interpretação da realidade e atualidade, sendo também um fator de motivação para a aprendizagem.

2. O que a define enquanto educadora? Que características a definem enquanto profissional?

O “currículo” na educação pré-escolar é elaborado, diariamente, com base no grupo de crianças e na sua heterogeneidade, por isso o educador tem que estar sempre disponível, preparado para uma intensa pesquisa e conhecimento do seu grupo de crianças. O educador é visto, constantemente, pelas crianças como um modelo que exerce uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social, no entanto deve ser o mais imparcial possível para não influenciar as decisões individuais desta e não demonstrar atitudes agressivas, discriminatórias e conflituosas que a possam influenciar negativamente. Além disso, deve conhecer a cultura envolvente, estar sempre pronto a aprender, a conhecer, correndo o risco de sentir-se responsável pela educação tornando-se um dos centros do processo educativo. O educador deve colocar-se ao serviço do outro, usando os seus conhecimentos, as suas experiências e as suas capacidades tal como afirma Isabel Roquette Correia “não é o educando que foi feito para o educador, mas o educador que foi feito para o educando”. O educador deve ter em conta determinadas atitudes e comportamentos tais como intermediar o conhecimento da criança, ser flexível, recetivo e crítico, inovando e pesquisando conhecimentos e novos caminhos que favoreçam a aprendizagem, estabelecer com clareza os objetivos a atingir, identificando as partes mais importantes, trabalhar em equipa junto à comunidade educativa, ter sensibilidade para auto avaliar-se tendo como base o desempenho das aprendizagens das crianças, ser referencial de comportamentos ético e cívico e zelar pelo cumprimento do seu trabalho, visando a qualidade de

suas ações nas dimensões técnicas, humanas e políticas. O educador deve refletir sobre a sua ação, a sua prática pedagógica e sobre os seus valores e intenções. Esta reflexão faculta ao educador a correção e ajuste do processo educativo ao desenvolvimento das crianças. A atividade profissional do educador é, assim, assinalada por um processo refletido que define a intencionalidade educativa.

3. O que identifica, neste nível de ensino, como fragmentações? Consegue dar exemplos práticos?

Identifico como fragmentações a pluridisciplinaridade existente nas várias atividades que realizamos por exemplo ao construirmos um jogo de sequências poderemos utilizar a expressão plástica no desenho e no recorte, usar a área do conhecimento do mundo se esse jogo por exemplo for o crescimento de uma planta e por fim a matemática usando a sequência.

4. Na sua opinião, existem práticas pedagógicas que poderão facilitar, tendo em vista a articulação? E as propostas de atividades com as crianças, também podem influenciar? Pode concretizar com exemplos da sua prática com este grupo de crianças, por favor?

Poderemos considerar dois tipos de articulação a horizontal e a vertical. Na articulação horizontal realizamos segundo propostas das crianças a socialização do projeto “Cresce, cresce plantinha”. Essa socialização foi uma peça de teatro inventada/ realizada pelas crianças aos outros grupos. A nível da articulação vertical fomos à turma do primeiro ano cada criança efetuou/ apresentou uma pergunta a um colega sobre a sua entrada no primeiro ano.

5. Identifica aspetos do seu quotidiano profissional que favorecem ou que perturbam este tipo de intencionalidade e práticas pedagógicas?

Os aspetos que poderei salientar são os programas extensos do primeiro ciclo que não permite aos docentes articularem com maior periodicidade com jardim de infância.

6- Lembra-se de algum momento em que tenha notado a minha dificuldade em planear e/ou realizar um desenvolvimento curricular com essa intenção?

O momento que poderemos salientar como sendo dificuldade seria a fraca adesão nas atividades conjuntas o grupo da sala C.

7.O que propõe para melhorar aspetos relacionados com este propósito?

A única forma seria a abertura para a partilha de saberes e fomentar o trabalho em equipa dos vários intervenientes.

Agradeço, mais uma vez, à educadora a disponibilidade para mais esta tarefa, entre tantas exigências quotidianas.

Apêndice 12 – Planificação S8, JI

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2017/2018 <i>Planificação diária da rotina pedagógica</i></p>	<p>Semana: 11/04/2018 Visto: _____</p>
---	---	---

NOME DA ESTUDANTE: ANA TERESA CANETE BABINHA

IDADES DO GRUPO: 3-6 ANOS

<p>09h45m – Contar história “Ainda Nada” A história vai ser contada a partir do computador (livro digital). Chamarei a atenção das crianças para aspetos na capa como os materiais que o autor utiliza nesta. Após leitura da história questionarei as crianças “O que compreenderam desta história?”. Frisarei que tudo tem um ciclo de vida, até nós e os bichos-da-seda. Como forma de resumir explicarei que temos de ter paciência para tudo. “Já viram o tempo que um bebé está na barriga da mãe? A mãe tem de esperar 9 meses. Vamos ver quanto tempo temos de esperar que os nossos bichos-da-seda fiquem maiores e mais gordinhos.”</p>	<p>Intencionalidade educativa A minha intenção é que através da história as crianças compreendam que é necessário ter paciência relativamente ao crescimento das sementes e plantas. A avaliação far-se-á através da observação direta e registo das verbalizações das crianças.</p>
<p>11h00m – Reunião - Preenchimento do instrumento “Projeto de Estudo” Reunirei as crianças à mesa para podermos falar abertamente relativamente ao projeto que pretendem realizar – fazer uma horta.</p>	<p>A minha intenção é que as crianças tenham, mais uma vez, contacto com o planeamento do trabalho; que partilhem as suas ideias e que as discutam em</p>

<p>Questioná-las-ei sobre o que querem saber sobre a horta. Caso seja necessário darei algumas indicações que necessitamos de saber como “Como se faz uma horta? Talvez precisemos de ver uma, que acham? Quem conhece hortas? Algum avô tem horta e cuida dela? O que podemos plantar na primavera? Que frutas e legumes são de crescimento rápido para podermos observar o seu crescimento, antes de terminar as aulas? Onde vamos fazer a horta? Como organizar o espaço da horta?”.</p> <p>Enquanto vamos discutindo ideias, irei registando numa folha de rascunho para podermos colocar, posteriormente, as questões de forma ordenada, consoante os passos.</p>	<p>grupo recorrendo ao consenso, se necessário.</p> <p>A avaliação será realizada através de observação direta percebendo como chegam a um consenso; se há diálogo e discussão entre eles que os encaminhe; se verbalizam as suas ideias de forma explícita e organizada.</p>
--	---