



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Porque não conseguiria concretizar este sonho sozinha reservo este diminuto espaço para expressar os mais profundos e sinceros agradecimentos a todas as pessoas, que me acompanharam ao longo do meu percurso pessoal e formativo.

Primeiramente gostaria de revelar o mais sincero agradecimento à minha Avó, que partiu no primeiro ano em que iniciei a concretização deste sonho, mas que deixou o exemplo de vida perfeito de coragem, de luta e de determinação. A ti Avó, um muito obrigada por nos teres mostrado e nos fazeres acreditar que existem montanhas que podem ser alcançáveis e, sobretudo, por nos ensinares que, mesmo desconhecendo o que a vida nos reserva, é preciso saber erguer a frente, olhar o horizonte e nunca desistir de lutar.

Seguidamente agradeço aos meus pais e às minhas duas irmãs pelo apoio constante e pelo exemplo que também vos revelastes para mim. Obrigada por me ensinardes que é difícil, mas também que é possível atingir os nossos objetivos, mesmo que nem sempre existam os recursos necessários para que isso aconteça. Sei bem o que todos passastes, mas o que me deixastes é bem maior do que qualquer angústia.

Hoje, eu sei que estou pronta para voar e, se estou, é devido a três pessoas que me acompanharam ao longo do meu percurso, essencialmente, formativo. Ao meu par pedagógico, muito obrigada pelo apoio nos momentos de maior e menor estabilidade, mas acima de tudo pela extraordinária força humana, pelo exemplo perfeito de humildade e companheirismo. Choramos juntas, rimos juntas, agora, voamos juntas. Às supervisoras institucionais, muito obrigada pelas palavras de carinho, pelas aprendizagens proporcionadas, pelo exemplo de profissionalismo. Nunca esquecerei o brilho do vosso olhar, quando partilharam as vossas experiências educativas, quando nos aconselharam... Quem sabe, algum dia, o meu olhar ganhe o mesmo brilho.

Gostaria ainda de agradecer aos meninos e meninas dos meus olhos, pois foram para mim e seriam, para muitos adultos, um exemplo perfeito de Humanidade. Eles nunca se importaram se éramos bonitas ou feias, ricas ou pobres... apenas lhes demos o nosso coração e em troca eles deram-nos o deles.

Foram, sem dúvida, crianças singulares que me ensinaram tantas coisas... e me fizeram sentir verdadeiramente única e especial.

Também um muito obrigada aos meus amigos e ao meu melhor amigo e companheiro que me ensinou a distinguir problemas de obstáculos e me fez acreditar que eu era capaz, quando já nem eu própria acreditava.

Por fim, à minha Senhora, que me suportou no colo nas horas de maior dor e sofrimento.

Todas as palavras sublimes que aqui poderia deixar não seriam suficientes para agradecer todo o vosso apoio, no entanto, com desejo que estas o carreguem, o meu sincero e humilde:

Muito Obrigada.

## **DEDICATÓRIA**

*A todas as crianças que me abraçaram com o seu sorriso gigante, quando, a sua dor, era maior do que o seu sorriso.*



## **RESUMO**

No âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o presente relatório de estágio evidencia uma análise crítica sobre as ações desenvolvidas ao longo da Prática Educativa Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do percurso, vivenciado por algumas inquietudes e intensas emoções, realizaram-se várias aprendizagens, que permitiram um crescimento profissional crítico, ativo e contínuo. Com efeito, desenvolveram-se nesse período competências de observação, investigação e reflexão; competências curriculares e pedagógico-didáticas; bem como atitudes e valores profissionais, pessoais e relacionais. Estas competências foram desenvolvidas, tendo por base a metodologia de investigação-ação e o trabalho colaborativo, que ajudaram a que fossem construídos novos caminhos e consideradas outras perspetivas. Assim, a adoção das diversas fases da metodologia de investigação-ação permitiu o desenvolvimento de uma prática crítica, consciente e sustentada e o trabalho colaborativo foi crucial para se desenvolver uma linguagem comum, que possibilitou a discussão de práticas e, conseqüentemente, a resolução de problemas surgidos nos dois contextos educativos.

Assim, considera-se que o trabalho desenvolvido capacitou a mestranda para o um saber agir em contexto, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma identidade pessoal e profissional, que certamente lhe será útil, quando se envolver no futuro em novas práticas educativas.

**Palavras-Chave:** Prática Educativa; Pedagogias desenvolvidas; Educador Reflexivo; Investigação-ação; Profissional Colaborativo.



## **ABSTRACT**

In the scope of the Master's Degree in Pre-primary and Secondary Education, the present internship report evidences a critical analysis of the actions developed during the Supervised Educational Practice, in the context of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

Throughout the course, experienced by some concerns and intense emotions, several learning were carried out, which allowed a critical, active and continuous professional growth. In that period, powers of observation, research and reflection were developed; curricular and pedagogical-didactic skills; as well as professional, personal and relational attitudes and values. These competences were developed, based on the methodology of investigation-action research and collaborative work, which helped to build new paths and considered other perspectives. Thus, the adoption of the different phases of the investigation-action methodology allowed the development of a critical, conscious and sustained practice, and the collaborative work was crucial to develop a common language, which enabled the discussion of practices and, consequently, the resolution of problems emerged in the two educational contexts.

Thus, it is considered that the work developed enabled the student to act in context, while at the same time contributing to the construction of a personal and professional identity, which will certainly be useful to him when engaging in the future in new Educational practices.

**Keywords:** Educational Practice; Developed pedagogies; Reflective Educator; Investigation-action; Collaborative Professional.



# ÍNDICE

Agradecimentos	III
Dedicatória	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice	XI
Lista de abreviações	XIII
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. A evolução da educação em Portugal após o 25 de abril de 1974	3
2. A permanência de uma pedagogia transmissiva: Um novo rumo para a educação em Portugal	6
2.1 Novas pedagogias – Pedagogia construtivista, emocional e criativa	9
3. A segunda ponte – descontinuidades e continuidades educativas	12
4. Uma visão de Educação Pré-Escolar e o perfil de educador de infância	14
5. Uma visão de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e perfil do professor	21
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização do contexto de estágio	30
1.1 Caracterização do grupo de crianças – Educação Pré-Escolar	32
1.2 Caracterização do grupo de crianças – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	37
2. Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico – Quais as similitudes, quais os contrastes?	41
3. Metodologia de investigação	43
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e resultados obtidos	47
1. Práticas educativas desenvolvidas - Educação Pré-Escolar	48
2. Práticas educativas desenvolvidas - Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	62

Reflexão final	77
Bibliografia	83
Normativos legais e outros normativos	93

## **LISTA DE ABREVIACOES**

**1º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Bsico

**AEC** – Atividades Extra Curriculares

**EPE** – Educao Pr-Escolar

**LEM** – Ligao Escola-Meio

**OCEPE** – Orientaes Curriculares para a Educao Pr-Escolar

**PES** – Prtica Educativa Supervisionada

**PPM** – Plano Plurianual de Melhoria

**TEIP** – Território Escolar de Interveno Prioritria

**TIC** – Tecnologias de Informao e Comunicao

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, que integra o plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, executou-se o presente relatório de estágio, que pretende espelhar o percurso de formação pessoal e profissional da mestranda.

À semelhança do que é aprovado pelo decreto de lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a conclusão deste ciclo de estudos habilita os profissionais para a docência generalista, sendo esta uma grande vantagem, na medida em que permite ao docente ter uma visão mais alargada e integrante do desenvolvimento da criança.

Em conformidade, o presente relatório incide em reflexões referentes aos dois níveis educativos e, também, evidencia algumas competências profissionais adquiridas ao longo do processo de formação. Essas competências não seriam alcançadas se não tivesse sido disponibilizado um apoio contínuo ao longo dos anos de formação, que permitiram um maior desenvolvimento e maturidade profissional.

Também as práticas educativas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentaram uma grande oportunidade para o desenvolvimento e evolução profissional, sendo que estas ocorreram no agrupamento de escolas de Pedrouços, situado na área metropolitana do distrito do Porto. No que concerne à prática da Educação Pré-Escolar ela foi desenvolvida com crianças entre os 3 e os 6 anos e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico com crianças entre o 6 e os 10 anos, respeitando, ambas as valências, as 220 horas de contacto previstas no Complemento Regulamentar Específico do Curso (Escola Superior de Educação do Porto, 2015).

De modo a elucidar o processo de formação é importante dizer que o relatório de estágio está organizado em três capítulos, que funcionam como um todo integrado. Este contempla os anexos em formato digital, que serão fundamentais para auxiliar a compreensão do percurso desenvolvido na Prática Educativa Supervisionada, bem como a presente introdução e respetiva bibliografia utilizada ao longo da narrativa.

Com efeito, o primeiro capítulo evidencia o quadro teórico e legal, que permite sustentar as ações desenvolvidas na prática educativa e fundamenta os capítulos procedentes. O segundo capítulo apresenta uma caracterização dos contextos de estágio da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico, seguindo-se as similitudes e contrastes dos dois níveis educativos. Para além disso, integra uma breve caracterização da metodologia de investigação-ação, que foi fundamental para se saber lidar com os desafios e os problemas surgidos na prática (Máximo-Esteves, 2008). O capítulo seguinte contempla uma descrição e reflexão das práticas desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, convocando alguns pressupostos teóricos evidenciados no primeiro capítulo. Por último, a reflexão final apresenta-se como uma análise de todo o processo desenvolvido na prática educativa, atribuindo-se especial atenção aos obstáculos surgidos, às conquistas realizadas e às aprendizagens adquiridas.

Em última análise, considera-se que o desenvolvimento deste relatório de estágio contempla apenas uma parte de um processo de formação que se encontra em constante evolução. Do mesmo modo, acredita-se que a atividade docente deve ser perspectivada como uma profissão que requer reflexão e progresso contínuo, de modo a que o Educador possa intervir adequadamente em práticas futuras. Assim, à semelhança do que afirma Freire (1996, p. 53) também a mestranda está consciente de que é um ser inacabado, mas “consciente do inacabamento, s[abe] que p[ode] ir mais além dele”.

# **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“O que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 81).

Neste capítulo será realizada uma fundamentação teórica e legal relativa a dois níveis de educação, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, nos quais a mestranda teve a oportunidade de intervir. Ao longo do capítulo serão evidenciados alguns subcapítulos que se considera serem fundamentais para melhor se compreender o quadro conceptual dos dois níveis referidos e que, de alguma forma, contribuíram para agir na prática de modo fundamentado (Estrela, 1994). Assim, um dos temas a abordar será a evolução da educação em Portugal após o 25 de abril de 1974, cuja análise permitirá compreender o subcapítulo seguinte, que reflete acerca da permanência de uma pedagogia transmissiva em Portugal. Após essa reflexão serão analisadas algumas alternativas à pedagogia transmissiva, evidenciando o seu papel inovador na aprendizagem das crianças. Para além disso, serão também mencionadas algumas estratégias, que permitem ao docente compreender como se processa as transições educativas, nomeadamente entre a EPE e o 1ºCEB. Por fim, serão mencionadas características específicas relativas à EPE e ao 1º CEB, salientando o papel do docente em ambos os níveis de educação.

## **1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL APÓS O 25 DE ABRIL DE 1974**

Após a revolução do 25 de abril de 1974 verificou-se um aumento dos ideais democráticos na educação, o que acabou por influenciar e provocar novas mudanças no sistema educativo português (Fernandes, 2008). Estas mudanças

foram também provocadas por alguns problemas sociais que surgiram na época, criando assim às populações enormes expectativas, já que há muito que ansiavam por uma mudança na educação portuguesa. De forma a responder a alguns desses problemas surgiu a necessidade de criar centros de educação de infância, sendo que os primeiros jardins-de-infância oficiais abriram no ano de 1978 (Marta, 2015).

De facto, verificou-se nesta época uma grande mobilização e participação social no setor da educação, pelo que é no ano de 1986, com a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia, que o país tenta orientar as suas políticas educativas pelas diretrizes europeias, com o único objetivo de aproximar as taxas de escolarização com as dos outros países membros (Fernandes, 2008). É neste contexto que é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) que se apresenta, até aos dias de hoje, como “um marco fundamental para a Educação em Portugal, não só na definição de uma matriz geral orientadora de concepções humanistas de Educação e de Currículo como também ao nível da estrutura orgânica do sistema educativo” (Fernandes, 2008, p. 36). Esta lei tem assim como finalidade assegurar a todos os portugueses o direito à educação e à cultura portuguesa e, ainda, visa promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, Artigo 2º, Ponto 5).

Após a publicação desta lei procedeu-se no ano de 1989 a uma reforma no Sistema Educativo, com o objetivo de responder a alguns problemas internos do país, que se relacionavam com uma fraca economia de mercado, com a necessidade de modernização da sociedade portuguesa e com a definição da posição de Portugal na economia mundial (Fernandes, 2008). Para além disso, é também importante mencionar que a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português veio confirmar a integração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo formal, com a definição dos objetivos para este nível de educação. Assim, com a aprovação da lei de bases aumentou a oferta de jardins de infância nas instituições particulares de solidariedade social e nos centros infantis administrados pelo Ministério da Segurança Social, bem como se verificou um aumento na rede pública do Ministério da Educação (Formosinho, 2016).

Por forma a dar resposta às grandes desigualdades que se começaram a evidenciar relativamente ao funcionamento e ao estatuto das diferentes redes do pré-escolar, o governo propôs uma lei e um plano de desenvolvimento para este nível educativo, sendo divulgado no ano de 1996 o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Formosinho, 2016).

Um ano depois, é publicada a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (1997), que destaca a importância deste nível educativo (Marta, 2015), afirmando que este é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Além disso, considera que a EPE proporciona às crianças oportunidades para se tornarem, progressivamente, mais autónomas e sociáveis, de forma a integrarem-se tranquilamente na sociedade, preparando-as, ainda, para entender a escola como um lugar de múltiplas aprendizagens (Dec. Lei n.º 147/1997, de 11 de junho).

Depois da publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, o governo tomou a iniciativa de agrupar os jardins de infância com as escolas do 1º ciclo, a que designou de agrupamentos horizontais. Esta junção teve como principais fundamentos “ultrapassar a separação organizacional e pedagógica entre o jardim de infância e a escola primária e a necessidade de racionalizar a rede escolar rural” (Formosinho, 2016, p. 93). Porém, o desenvolvimento destes propósitos favoreceram a implementação de uma pedagogia, com alguma predominância transmissiva, considerada, na época, por alguns profissionais, como a mais adequada para ser implementada em todos os níveis educativos (Formosinho & Machado, 2007).

De forma a se compreender a insistência na implementação desta pedagogia, nos níveis educativos é importante analisar alguns pontos acerca da evolução da educação primária (designação da época) ao longo dos tempos. Na verdade, durante muito tempo, o professor desempenhou a sua prática num contexto rural isolado, pelo que houve necessidade de este desenvolver a sua autonomia e implementar as pedagogias que acreditava serem as mais adequadas (Formosinho, 2016). Portanto, foi por essa razão que a educação primária, ao longo dos anos da sua existência, usou, predominantemente, uma pedagogia transmissiva, acabando por auxiliar a “passagem das ideologias” ao nível educativo anterior.

Neste sentido, os professores que adotaram a pedagogia transmissiva como sendo a mais adequada para proporcionar aprendizagens, perspetivavam a

criança como uma “tábua rasa”, não existindo espaço para a individualização, porque acreditavam que, ao fazê-lo, estariam a correr o risco de prejudicar ou privilegiar umas crianças em relação às outras (Formosinho, 2016).

Assim, apesar do discurso inovador que se procurou difundir à volta da reforma educativa, ela acabou por se traduzir num processo fortemente normativo e prescritivo (Fernandes, 2008), predominando, a partir do ano 2000, esta lógica transmissiva na educação básica (Formosinho, 2016).

## 2. A PERMANÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA TRANSMISSIVA: UM NOVO RUMO PARA A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Após o ano 2000 procurou-se perpetuar a imagem da criança como “tábua rasa” ou como “folha em branco”, pois acreditava-se que ela não carregava consigo quaisquer aprendizagens, sendo que todas elas apenas poderiam ser adquiridas na escola, com a ajuda do Educador. Assim, só quando o docente ensinava explicitamente um novo conteúdo é que as crianças deviam expressamente aprendê-lo (Formosinho, 2016). Era, por isso, da competência do Educador transmitir todos os conhecimentos a um sujeito que se caracteriza por ser passivo (incapaz de construir as suas próprias aprendizagens) e em que sua principal função é a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade. É habitual o profissional de educação, que acredita na pedagogia transmissiva como a melhor forma de fazer com que a criança aprenda, usar materiais estruturados tais como: manuais, fichas e cadernos de exercícios, de modo a ajudá-la a memorizar mais facilmente o que lhe foi transmitido (Formosinho, 2007b; Oliveira-Formosinho, 2011).

Também na PES teve-se oportunidade de observar que a utilização de materiais estruturados foi o principal meio encontrado, para que as crianças adquirissem e sistematizassem novas aprendizagens, denotando-se claramente o predomínio da pedagogia transmissiva nas práticas docentes adotadas. Para além disso, verificou-se que, apesar de os Educadores estarem convencidos que as crianças não são “tábuas rasas” e já trazem consigo uma grande bagagem de aprendizagens, o tipo de metodologia por eles adotados, não se alterou em

função desse conhecimento. Por outras palavras, verificou-se que ambos os Educadores, apesar de considerarem que o *background* de cada criança deve ser valorizado no processo de aprendizagem, tal facto não se confirmou nas suas práticas diárias. Assim, observou-se que ambos defendiam a ideia de que todos devem aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo e do mesmo modo (Formosinho, 2016), já que, afinal, todas as crianças se encontravam no mesmo nível de desenvolvimento. Além disso, denotou-se a preocupação que ambos os docentes revelaram em fazer com que as crianças adquirissem aprendizagens apontadas como “essenciais”, nomeadamente: aprender a ler, escrever e contar.

O perfil de docentes anteriormente referido é o perfil da maioria dos docentes, que acreditam que a permanência da pedagogia transmissiva nas escolas portuguesas é a única capaz de produzir aprendizagem (*Idem*). No entanto, nos dias de hoje, promover aprendizagens significativas nos primeiros anos de escolaridade não se pode reduzir a apenas saber ler, escrever e contar, sob pena de estarmos a sobrevalorizar alguns conhecimentos, em detrimento de outros, que são igualmente importantes para o desenvolvimento holístico da criança (Yus, 2002).

Deste modo, ao invés de uma pedagogia transmissiva que valoriza a passividade da criança que está, caracteristicamente, sentada a receber a informação que o docente lhe transmite, propõe-se uma nova pedagogia. Nessa nova pedagogia, espera-se que a criança se envolva ativamente em experiências significativas, onde exista oportunidade, para se poder desenvolver e construir significados à volta das aprendizagens que ela própria constrói (Arends, 2008).

Neste sentido, acredita-se que a educação em Portugal pode percorrer um outro rumo, na medida em que educar não seja apenas entendido como a transmissão de um legado cultural às novas gerações, mas antes seja encarado como o meio para proporcionar condições adequadas, de modo a que as crianças consigam atingir o máximo das suas potencialidades. No entanto, elas só poderão atingir essas potencialidades, se o trabalho educativo se centrar nelas próprias, isto é, nas suas capacidades, que deverão ser exercitadas e intensificadas (Marques, 2001). É também neste contexto que o docente assume um importante papel, na medida em que ele deixa de ser aquele que dá informação e conhecimento, para passar a ser um “jardineiro, [capaz de] nutrir o crescimento das crianças de forma a permitir que o potencial inato de cada uma delas floresça e dê frutos” (Yus, 2002, p. 235). Para que isso aconteça é

importante o docente incentivar e estimular a criança a resolver problemas, “colocando andaimes que lhe permitam estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de desempenho” (Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984, citado por Vasconcelos, 2009, p. 96).

Em conformidade, considera-se que a adoção de uma pedagogia construtivista poderia proporcionar efeitos positivos na educação das crianças portuguesas, porque ela permite à criança aprender através do autoconhecimento e da autodescoberta. Para além disso, é mais eficaz para a sua aprendizagem, do que uma pedagogia que persiste não só na transmissão dos conhecimentos, como também na sua fragmentação (Yus, 2002). No entanto, a adoção da pedagogia construtivista não depende apenas da vontade do docente, que nela acredita, mas antes está também dependente da visão de educação e de currículo que se tem num determinado momento, bem como do contexto político e económico que se vivencia numa determinada época. Assim, pensa-se que para a pedagogia construtivista possa, efetivamente, “dar frutos” é importante que os órgãos governamentais criem novas diretrizes, que se adequem a esta pedagogia. Para além disso, é fundamental que os docentes em contexto adotem atitudes e posturas imbuídas desta nova pedagogia, para que em conjunto se possa criar uma nova conceção de educação em Portugal.

Em modo de reflexão, está-se consciente que não existem pedagogias perfeitas, nem tão pouco se deve seguir, infinitamente, uma única pedagogia, porque se a sociedade se transforma, se as crianças não têm todas as mesmas características, então, é crucial os futuros Educadores refletirem sobre as diversas pedagogias e atualizarem-se acerca de novas, que eventualmente possam surgir. Ao fazê-lo estarão a realizar um trabalho mais crítico e consciente, bem como estarão a proporcionar melhores formas de fazer com que as crianças aprendam, pois se as características destas se alteram, com a evolução da sociedade, também as pedagogias terão, inevitavelmente, de mudar.

## 2.1 Novas pedagogias – Pedagogia construtivista, emocional e criativa

O Educador, ao longo do seu desenvolvimento profissional, vai tendo oportunidade de vivenciar e contactar com diversas pedagogias, teorias e modelos educativos. É, portanto, na sua prática que ele tem a oportunidade de refletir sobre eles e adotar aqueles com os quais se identifica, selecionando-os mediante as suas “posturas filosóficas, o seu eu moral e pelo modo como vê o Mundo” (Vasconcelos, 1997, p. 250). Por outras palavras, também os Educadores são influenciados por crenças, que lhes possibilitam agir na prática de acordo com as suas características morais, éticas, emocionais, psicológicas e políticas (Vasconcelos, 1997).

Neste sentido, também a mestrandia foi influenciada na sua prática pelas suas crenças e características, agindo de acordo com teorias, modelos e pedagogias com os quais se identificou. Por essa razão, prepõe-se neste subcapítulo a reflexão sobre algumas pedagogias que a influenciaram, nomeadamente a pedagogia construtivista, emocional e criativa.

No que respeita à pedagogia construtivista, desenvolvida por Piaget, considera-se que é uma das pedagogias mais generalistas, que descreve eficazmente o modo como se produz o conhecimento. Esta pedagogia defende assim que a criança só aprende, quando é capaz de elaborar uma representação mental e pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretende aprender (Solé, 2001). Neste processo a criança não só modifica o conhecimento que já possuía, como também interpreta e integra o novo de modo a torna-lo seu, revelando-se a sua aprendizagem verdadeiramente significativa (*Idem*). Assim, acredita-se que esta pedagogia difere das outras, porque introduz o conceito de construção do saber, o que significa que ele é construído por um sujeito de aprendizagem ativo, “gerador do seu próprio conhecimento” (Pinto, 2002, p. 294). Este sujeito ativo caracteriza-se também por ser colaborativo, porque coopera com outros em projetos comuns, nomeadamente, com os seus professores/educadores, os seus pares, os seus familiares e com a comunidade educativa (Pinto, 2002).

Para que a criança concretize aprendizagens significativas, quer sozinha, quer em colaboração com outros, necessita de lhe atribuir um sentido, que

dependerá das suas competências motivacionais, afetivas e relacionais, quando se envolve no processo de aprendizagem (Solé, 2001).

Tendo em consideração o exposto, não considerar o ensino e a aprendizagem uma prática emocional não seria correto, pois a forma como cada criança se vê a si mesma tem, inevitavelmente, influência na forma como encara a aprendizagem, pelo que as ideias depreciativas acerca de si, certamente, não serão úteis para o processo de aprendizagem (*Idem*).

Em conformidade, é muitas vezes nos momentos de maior desânimo que o Educador tem a possibilidade de trabalhar as emoções, que considera serem adequadas para a criança atingir níveis mais elevados de desenvolvimento (Estrela, 2010). Contrariamente ao que se observou na prática, cujos profissionais centravam apenas a atenção nas suas e nas competências cognitivas das crianças, considera-se que é também fundamental este ter consciência das competências emocionais, de modo a que a educação seja uma prática que permita educar com o coração, tocando outros corações (Pescador, 2005).

Para melhor se compreender o que consiste a pedagogia emocional é relevante evocar o conceito de tato pedagógico desenvolvido por Van Manen, que o define como a “destreza de improvisação pedagógico-didáctica de saber imediatamente, de um momento para o outro, como lidar com [as crianças] em situações interactivas de ensino-aprendizagem” (Van Manen, citado por Day, 2001 p. 62). Por outras palavras, o Educador com tato pedagógico sabe o que dizer, o que fazer e como olhar no momento certo e acima de tudo sabe que “aprender depende más de la emoción que de la razón” (Retana, 2012, p. 107). No entanto, para o Educador desenvolver o seu tato pedagógico é crucial ele amadurecer a sua inteligência emocional, para que consiga motivar-se a si próprio antes de conseguir motivar os outros. Portanto, a inteligência emocional permite que ele saiba persistir a “frustrações, controlar os impulsos e retardar a gratificação, regular o seu estado de espírito e impedir que a angústia impeça a capacidade de pensar, sentir empatia e esperança” (Day, 2001, p. 63). Considera-se ainda que esta destreza emocional permite que o Educador saiba lidar com os relacionamentos, aprendendo também ele a gerir as emoções dos outros (Day, 2001).

Posto isto, a noção de inteligência emocional apresentada por Day relaciona-se claramente com a inteligência interpessoal definida por Gardner, que a

entende como a capacidade de compreender outras pessoas, identificando o que as motiva, de modo a trabalhar colaborativamente com elas (Travassos, 2001).

Não resta dúvida de que a escola e o jardim de infância são lugares privilegiados para se desenvolver competências emocionais, no entanto eles são também os lugares ideais para as crianças e os jovens desenvolverem a sua inteligência inventiva (Calvacanti, 2006).

Nesta linha de pensamento, considera-se que a aprendizagem é também um processo criativo, na medida em que a criança adquire novos conhecimentos, através da forma como os vê, olha, pensa e sente. Portanto, partilha-se da opinião que a construção da aprendizagem e, conseqüentemente, do futuro “exige ação criativa, pensamento divergente e uma postura de abertura diante da vida” (Cavalcanti, 2006, p. 94).

Também o Educador assume um papel determinante na pedagogia da criatividade, na medida em que, quando o seu potencial criativo se aproxima da forma como se expressa, ele encontra oportunidades para descobrir-se como um ser criador, investindo também ele em práticas criativas (Ribeiro, 2002). Ao fazê-lo ele desenvolverá uma grande paixão pela criatividade, acreditando sempre nas suas competências, como o meio fundamental para proporcionar aprendizagens significativas e gratificantes a todas as crianças (*Idem*).

Em jeito de conclusão considera-se que educação pode ser uma prática construtiva, emotiva e criativa, porque a primeira permite que a criança seja protagonista da sua própria aprendizagem; a segunda porque possibilita o Educador compreender as suas emoções, de modo a que consiga posteriormente trabalhar as emoções e motivações de outros e a terceira, porque encara a aprendizagem como um processo criativo, possibilitando o Educador e as crianças expressarem as aprendizagens através da sua criatividade. Assim, as pedagogias apresentadas permitem ao Educador trabalhar com o coração, onde os momentos de interação com as crianças são para aprender e, sobretudo, para estarem felizes.

### 3. A SEGUNDA PONTE – DESCONTINUIDADES E CONTINUIDADES EDUCATIVAS

Com o pretexto de proporcionar uma continuidade educativa entre a EPE e o 1º CEB tem-se verificado, cada vez mais, a prevalência de princípios transmissivos na Educação Pré-Escolar. No entanto, a ideia de ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo, só contribui para transformar a criança num ser tecnicista, que rapidamente se habitua à institucionalização precoce, onde praticamente não existe diversidade de propostas pedagógicas. Esta diminuição de propostas pedagógicas será “um prejuízo para o seu desenvolvimento, pois, na cultura como na natureza, essa diversidade é uma alavanca de crescimento” (Formosinho, 2016, p. 104).

Neste sentido é contra esta visão redutora que se pretende pronunciar, já que muitas vezes as iniciativas de promover a continuidade educativa, apenas privilegiam uma pedagogia transmissiva, de modo a que a educação pré-escolar se conforme com esta lógica regressiva e dominante do sistema educativo (Formosinho, 2016). No entanto, o sucesso das transições não dependem apenas do *background* com que cada criança chega à escola, mas antes depende também das suas características, isto é, se são curiosas, confiantes, se são capazes de pedirem ajuda e de estabelecer relações com outras pessoas, bem como se estão conscientes dos comportamentos que são esperados da sua parte (Portugal, 2002).

Para que as características acima mencionadas sejam desenvolvidas na criança é importante envolver nesse processo de transições todos os participantes que dele fazem parte, já que o sucesso de qualquer transição não depende apenas da criança, mas também da prontidão de todos os sujeitos e dos contextos que nela estão envolvidos (Formosinho, 2016).

A participação da família no processo de transição é fundamental para que a criança o encare positivamente, já que ao apoiar desde cedo a criança neste processo, não só a ajuda a viver o momento específico de transição, como também a ajuda a preparar-se mentalmente para enfrentar essas situações, como sendo um desafio (*Idem*).

Também o trabalho colaborativo entre o educador de infância e o professor do 1º ciclo é imprescindível para estabelecer pontes entre os dois níveis de

educação, para que possam em conjunto refletir sobre estratégias que facilitam a transição (Costa, 2010). Porém estes momentos, nem sempre acontecem com a pacificidade desejada, pois tal como foi observado na PES, em contexto do 1ºCEB, muitas vezes eles são marcados por uma grande diversidade de emoções, como o medo, o stress e a angústia (Sim-Sim, 2010). Portanto, para evitar que se vivenciem estes momentos é importante o educador de infância facultar as condições adequadas, proporcionando “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97).

Apesar da importância da continuidade educativa estar expressa na maior parte dos normativos legais em vigor, nomeadamente nas OCEPE, quer os educadores de infância, quer os professores não estão ainda conscientes da importância de promover um *continuum* educativo, desconhecendo as estratégias que permitirão uma coerência no percurso educativo da criança (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016). Por essa razão, é fundamental o docente desenvolver competências colaborativas, reconhecendo que a colaboração pode ajudar a suavizar o processo de transição. Para além disso, deve perspetivar o trabalho colaborativo como um valor profissional, que permite a partilha e troca de conhecimentos, esperando-se, de alguma forma, que isso influencie as suas práticas profissionais em desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013).

Assim, apesar de não ser uma preocupação de grande parte dos profissionais promover uma continuidade educativa entre a EPE e o 1º CEB, está-se consciente que é fundamental preparar a criança para os processos transição, porque eles não são acontecimentos esporádicos, mas antes uma forma corrente de viver (Formosinho, 2016).

#### 4. UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PERFIL DE EDUCADOR DE INFÂNCIA

Na vida de qualquer criança há sempre um momento, em que se abre uma primeira janela, que a desperta para abraçar os seus maiores sonhos. Acredita-se assim que essa janela pode ser a educação pré-escolar, que se assume como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, Artigo 2º). Assim, crê-se no papel que assume a abertura desta primeira janela, porque é com ela e através dela que criança desenvolve capacidades, atitudes e novos valores importantes para aprender a inserir-se na sociedade, para ter sucesso na escola e para exercer adequadamente a sua cidadania (Formosinho, 2007a). Portanto, podem ingressar nesta etapa da educação crianças com 3 anos, no entanto, dada a importância desta fase, aos 4 anos de idade todas as crianças iniciam a sua “viagem” pela educação (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade).

Os principais objetivos da EPE prendem-se essencialmente com o desenvolvimento das capacidades de cada criança, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º).

O desenvolvimento das capacidades das crianças estão previstas nas OCEPE, que se caracteriza por ser um documento orientador e não prescrito. Portanto, a educação pré-escolar rejeita “o currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único e cria diversificação de oportunidades de aprendizagem” (Formosinho, 2007b, p. 55), que permitem o educador de infância ter maior liberdade e criatividade para tomar decisões na sua prática educativa. Para além disso, os conteúdos do currículo não estão pré-determinados, mas antes podem resultar de propostas sugeridas por uma ou mais crianças, outras sugeridas pelo profissional ou até podem surgir de algum acontecimento ocorrido e que tenha suscitado interesse no grupo de crianças (Lino, 2012).

Para construir e gerir o currículo o educador precisa obter conhecimentos sobre as OCEPE, já que elas referenciam a intencionalidade da educação pré-escolar. Para além disso é importante considerar as áreas de conteúdo definidas

nesse documento, bem como os objetivos mencionados na Lei-Quadro, que lhe permitem agir com maior intencionalidade educativa. Por outro lado, quando organiza o ambiente educativo o educador deverá recolher informações acerca das características e das necessidades do grupo de crianças, de modo a proporcionar práticas mais adequadas (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Este conhecimento pode assim ser adquirido através de observações diárias, de documentos produzidos no dia-a-dia do jardim-de-infância ou através da recolha de informações obtidas pelo contacto com as famílias e outros membros da comunidade (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016).

Para além de a observação ser fundamental para construir e gerir o currículo ela apresenta-se também como a primeira etapa fundamental para o educador “poder intervir no real de modo fundamentado” (Estrela, 1994, p. 26), pois é através dela que é possível identificar as capacidades, os interesses e as necessidades de cada criança (Lino, 2012). No entanto, apesar de a observação constituir uma condição necessária, ela não é suficiente para poder intervir no contexto de forma adequada, sendo por isso necessário planificar. Assim, a planificação “permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado” (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016, p. 15). No entanto, é fundamental ter sempre em atenção o seu carácter flexível, pois permite o educador considerar as oportunidades de aprendizagens não previstas. Por outras palavras, na EPE não se acredita em atividades totalmente estruturadas que não permitam flexibilizar, “mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas em que os meros acessos de energia da criança sugerem, no momento, cursos de ação, ao educador” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 86).

É também importante considerar, nos momentos de planificação, as necessidades e os interesses das crianças, a primeira porque permite fazer com que elas evoluam na sua aprendizagem e a segunda porque são uma “motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica” (Formosinho, 2012, p. 19).

Assim, as necessidades e os interesses das crianças podem muitas vezes ser identificados, através dos seus comportamentos ou através daquilo que têm para dizer, pelo que é fundamental considerar no processo de planificação as vozes das crianças. Deve-se, portanto, escutá-las “como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses,

competências e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27). Por essa razão, a criança deve ser vista como um participante ativo no processo educativo, com voz própria, de modo a se possa envolvê-la nos diálogos democráticos e nas tomadas de decisão diárias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Ao fazê-lo não só se estará a respeitar as suas ideias e opiniões, como também se estará a proporcionar condições adequadas para potenciar o máximo das suas capacidades (Lino, 2012).

A avaliação dessas capacidades, ao contrário do que se verifica em alguns jardins-de-infância, assume um carácter meramente formativo, porque acredita-se na avaliação do processo e não na avaliação do produto, isto é, “avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, pp. 1-2). Este pressuposto é fundamental, não para avaliar aquilo que a criança é capaz de fazer, mas para recolher informação importante, que permita ao educador sustentar a planificação e ajustar a sua ação educativa (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Assim, a verdadeira avaliação é vista como aquela que “é cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens” (Niza, 2012, p. 158) das crianças.

Para além de ser uma das funcionalidades do educador de infância desenvolver o currículo através da observação, planificação e avaliação de percursos de aprendizagem é também de sua responsabilidade promover aprendizagens cognitivas, sociais, físicas e afetivas na criança (Lino, 2012). Por essa razão, o educador deverá estar atento às diversas oportunidades, de modo a desafiar o pensamento atual da criança e provocar o conflito cognitivo (Oliveira-Formosinho, 2012). Ao fazê-lo estará a intervir na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, permitindo assim que ela construa, modifique, enriqueça e diversifique os seus esquemas de conhecimento (Onrubia, 2001). Assim, quando surgem ideias ou comentários que, inicialmente podem não ter qualquer relevância, o educador deverá observar, analisar e verificar se poderão ser potenciais estímulos de aprendizagens, valorizando a opinião das crianças, considerando as suas ideias e os seus objetivos e partilhando com elas emoções e sucessos alcançados (Edward, Gandini & Forman, 2007).

De facto, as interações entre o educador e as crianças são determinantes para proporcionar uma aprendizagem sustentada, no entanto é também com outros

adultos e com os seus pares que ela, segundo a perspetiva socioconstrutivista, tem a oportunidade de co-construir novos conhecimentos e, conseqüentemente, realizar aprendizagens (Folque, 2012).

Tendo em consideração o exposto a interação entre os pares é igualmente favorável à aprendizagem, já que o trabalho colaborativo permite muitas vezes que duas ou mais crianças troquem pensamentos e opiniões, fazendo com que, constantemente, encontrem um símbolo para as suas ideias, entrando assim num processo meta-simbólico, porque uma e outra pedem muitas vezes uma explicação (Fosnot, 1999). Para além disso esta organização permite que as crianças se observem, se imitem, se ensinem e se empenhem em dar “sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (De Vires, 1997 & Azmitia, 1998, citado por Folque, 2012, p. 97).

É também a pares e em grupos que as crianças desenvolvem projetos e atividades, que lhes permitem adquirir novas aprendizagens e modos de aprender (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). Assim, é fundamental envolver as crianças em projetos comuns ou pessoais, porque eles possibilitam-nas “viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 32).

Também na PES desenvolveram-se atividades e projetos, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma pedagogia de ato intencional, que pode nascer de uma ou mais pessoas, “enfrentado uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gambôa, 2011, p. 55). Assim, o trabalho de projeto inicia-se com um problema e não com um tema, que se descodifica em diversas “etapas sem fronteiras definidas e que em cada uma delas se desenvolvem as estratégias de abordagem dos problemas” (Leite, Malpique & Santos, 1991, p. 75).

Em conformidade, na primeira etapa do projeto “formula-se o problema ou as questões a investigar e definem-se as dificuldades a resolver” (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p. 14). Para além disso, este é também o momento para as crianças partilharem algumas ideias que já têm sobre o assunto, bem como podem desenhar, escrever ou esquematizar com a ajuda do adulto (Vasconcelos, *et. al.*, 2012).

A segunda etapa “é caracterizada pelo trabalho de campo, reflexão teórica e produção” (Leite, *et. al.*, 1991, p. 76), podendo-se realizar mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de investigação orientadoras. Para além disso, “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas (...) organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos” (Vasconcelos, *et. al.*, 2012, p. 15).

Na terceira etapa o grupo de crianças parte para o processo de pesquisa, pelo que esta fase “está principalmente relacionada com o proporcionar às crianças experiência directa e como ajudá-las a pensar nela de muitas formas interessantes” (Katz & Chard, 1997, p. 246). Para além disso nesta etapa as crianças discutem e investigam o que querem saber, adquirem novos conceitos e organizam as informações que descobriram (Vasconcelos, *et. al.*, 2012). Posteriormente as crianças definem como pretendem expressar as aprendizagens que realizaram, sendo que estas podem “tomar formas muito diversificadas: dramatizações, cartazes, filmes, vídeos, gravações, diaporamas, textos descritivos...” (Leite, *et. al.*, 1991, p. 76).

A última etapa caracteriza-se pela divulgação do trabalho (Vasconcelos, *et. al.*, 2012), bem como é um momento de avaliação do que foi realizado, sendo que essa avaliação irá, muito provavelmente, “desencadear a consciencialização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim que o processo é aberto, crescente e imparável” (Leite, *et. al.*, 1991, p. 76).

É ainda importante mencionar que as etapas do projeto, não seguem uma ordem e não são estanques, mas antes “tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011, p. 57). Assim, considera-se que este tipo de metodologia para além de promover a ligação afetiva da criança com o mundo, contribui para o seu desenvolvimento intelectual e, simultaneamente, para o dos seus Educadores, sendo uma excelente alternativa às metodologias ditas “escolarizantes” (Vasconcelos, *et. al.*, 2012).

Não se poderia deixar de refletir acerca do papel das famílias no desenvolvimento das atividades ou projetos concretizados na Educação Pré-Escolar, de modo que, quando elas são convidadas a participar no processo educativo dos seus educandos, promove-se o contacto entre elas e desenvolve-se um “respeito por todas as formas e ritmos de colaboração”. Para além disso, o apoio familiar é fundamental para que a criança se sinta segura e apoiada no

desenvolvimento das suas aprendizagens, bem como contribui para o seu bem-estar físico e psicológico (Marques, 1997).

Para além de encontrar formas de articulação e comunicação entre a família e a escola (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016) é também papel do educador refletir diariamente acerca das suas práticas e filosofias educativas, bem como analisar como deve proceder à passagem da teoria à prática. Assim, quando reflete o educador não só consegue atingir um nível mais elevado de profissionalismo, como também consegue responder, mais eficazmente, aos desejos e às necessidades das crianças, modificando os seus pensamentos e estratégias quando interage com elas (Lino, 2012).

Também os momentos em que o educador se envolve nas brincadeiras com as crianças e observa as brincadeiras que estabelecem entre elas permitem-lhe conhecer melhor os seus interesses, bem como compreender temáticas com potencial, para estimular a suas descobertas (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016).

Nesta perspetiva não se pode ignorar a importância do brincar na Educação Pré-Escolar, porque, além de permitir identificar os interesses da criança, quando ela brinca “exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Lopes da Silva, *et. al.*, p. 11).

Neste sentido, quando não se permite que a criança brinque e se “escolariza precocemente os seus tempos (...) está-se a prestar um mau serviço às crianças e, por consequência, a toda a sociedade” (Araújo, 2009, p. 45). Além disso, a questão nem deveria ser permitir ou não que a criança brinque, mas antes é urgente compreender que brincar é um direito que a criança tem e os seus “tempos livres pertencem-lhes integralmente” (Araújo, 2009, p. 138).

Em conformidade, quando o brincar se revela uma atividade fortemente desvalorizada pela sociedade é necessário o educador “resistir, persistir, agir a favor de um currículo que integre o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão...” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 48), porque, afinal, “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem por brincar” (Araújo, 2009, p. 136).

Assim, acredita-se que é urgente desenvolver uma pedagogia da infância que valorize o brincar, já que brincar não é uma atividade trivial, mas antes é

altamente séria e de “profunda significação” (Vygotsky, 1998, citado por Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 49).

Atentando no quadro teórico que foi exposto neste subcapítulo é importante mencionar que ele se baseia em algumas pedagogias e em alguns modelos curriculares com os quais a mestrandia se identifica, nomeadamente a Pedagogia-em-Participação, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, o modelo pedagógico de Reggio Emilia e o modelo curricular High-Scope, cujos pressupostos contribuíram para a construção desta narrativa. Em conformidade, todos os modelos e pedagogias apresentados ajudaram a desenvolver a imagem de criança, considerando-a como um agente ativo na co-construção do seu conhecimento, possuidora de uma voz própria, que deve ser tida em conta (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). À semelhança do que defende o modelo pedagógico Reggio Emilia procurou-se na PES desenvolver uma pedagogia das relações e uma escuta ativa das vozes das crianças, ouvindo-as não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos (Lino, 2007), de modo a que também elas fossem respeitadas e tratadas “como pessoas curiosas e atentas” (Katz e Chard, 1997,p. 247). Para além disso, procurou-se respeitar as decisões das crianças, bem os seus ritmos, tal como defende o modelo supracitado e a pedagogia-em participação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Também a adoção da metodologia de trabalho de projeto foi utilizada no contexto, porque, tal como refere o Movimento da Escola Moderna e o modelo pedagógico de Reggio Emilia, propicia aprendizagens significativas e gratificantes às crianças (Lino, 2007). Por fim, no que respeita à gestão e resolução de problemas a mestrandia baseou a sua ação no modelo curricular High Scope, incentivando a criança a desenvolver estratégias para resolver os seus problemas (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, é importante referir que não se poderia, dado o limite de páginas, descrever todas as crenças pedagógicas e todos os passos, onde se baseou a ação da mestrandia, no entanto evidenciam-se os que mais tiveram impacto na sua prática educativa.

Em suma, apesar de a prática se ter baseado em alguns aspetos destes modelos está-se consciente de que é fundamental estar-se em constante atualização acerca de novos que, porventura, possam surgir, de modo que, ao refletir sobre eles, se consiga dar resposta aos obstáculos que, certamente, surgirão em práticas futuras.

## 5. UMA VISÃO DE ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E PERFIL DO PROFESSOR

O Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico assume-se como a segunda etapa do sistema educativo português, responsável por desenvolver novas aprendizagens e por sistematizar as anteriores, adquiridas pela interação da criança com o meio envolvente. É portanto no 1º CEB, educação de base, que se desenvolvem novas aprendizagens relacionadas com a língua materna, com a linguagem matemática e com a linguagem artística. Por outras palavras, é neste nível de ensino que a criança estrutura as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, sendo esta construção de conhecimentos básicos essências para a criança não só compreender o mundo que a rodeia, como também aprender a inserir-se, progressivamente, na sociedade e na comunidade que a envolvem (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

As aprendizagens acima mencionadas estão contempladas no currículo, conceito que pode ser definido como um conjunto de novos conhecimentos que se espera que a criança “aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo” (Roldão, 1999, p. 41). É parte integrante do currículo a matriz curricular, que cabe ao docente saber gerir, através de estratégias diversificadas, por forma a garantir o sucesso na aprendizagem de cada criança (Serra, 2004). No 1º CEB a matriz contempla oito componentes curriculares, no 1º e 2º anos, sendo que seis são de frequência obrigatória e duas de frequência facultativa. Para as componentes de carácter obrigatório estão definidas horas semanais letivas, que variam consoante o tipo de área curricular, nomeadamente: para português e matemática, onde estão previstas no mínimo sete horas; para estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras, no mínimo três horas; para o apoio ao estudo, no mínimo uma hora e meia e para oferta complementar uma hora semanal letiva. Este tempo deve assim perfazer um número total de, no mínimo, vinte e duas horas e meia e, no máximo, de

vinte e cinco horas semanais letivas. No que se refere às atividades de carácter facultativo estão previstas entre cinco a sete horas e meia para as atividades de enriquecimento curricular e uma hora semanal letiva para educação moral e religiosa (Dec. Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

No terceiro e quarto anos de escolaridade verifica-se algumas alterações na matriz, já que é introduzida uma nova componente curricular obrigatória, nomeadamente o inglês, que tem uma carga semanal letiva de duas horas. Como se introduziu uma nova componente curricular, o número total de horas semanais a cumprir aumentou, estando previstos para estes anos de escolaridade, um número total que varia entre as vinte e quatro horas e meia e as vinte e sete horas semanais letivas. Assim, este aumento do número de horas obrigatórias fez com que diminuísse o número de horas previstas para as atividades de enriquecimento curricular, passando a ter uma carga semanal letiva que varia entre as três horas semanais letivas e as cinco horas e meia (Dec. Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Ao analisar-se a matriz curricular é evidente uma sobrevalorização do número de horas atribuídas às componentes curriculares de carácter obrigatório, mais especificamente o português e a matemática. Tal evidência fez com que se refletisse, mais uma vez, sobre as aprendizagens consideradas como essências (Formosinho, 2016). Contrariamente ao que se observou nas práticas defende-se uma visão integrada das componentes curriculares, de modo a que se possa trabalhar os conteúdos de português ou matemática, através do estudo do meio ou das expressões musical, plástica e motora. É claro que se defende que a aprendizagem de conteúdos de português e de matemática são fundamentais para o desenvolvimento da criança, no entanto eles não são mais importantes do que a música, as artes ou a dança. Neste sentido, tal como se procurou concretizar na PES, considera-se que ao se cruzar as diferentes componentes, como português e matemática não só entre si, mas também com as outras, como o estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras (Pombo, Guimarães & Levy, 1993), estar-se-á a valorizar a sequencialidade das aprendizagens e a inter-relação que existe entre ambas (Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012), perspetivando-se aprendizagem de uma forma interdisciplinar (Alonso, 2002). Por outro lado, não se poderia ignorar as inteligências múltiplas das crianças, pois tal como defende Gardner o importante é saber como desenvolvê-las, de modo a ajudá-las a atingir os seus

objetivos. Por essa razão, não seria correto a escola valorizar apenas algumas inteligências em detrimento de outras, porque as crianças não são todas iguais, não aprendem todas da mesma forma, nem ao mesmo tempo, pelo que é urgente o professor desenvolver estratégias que permitam dar oportunidades a todas as crianças sem exceção (Travassos, 2001).

Deste modo, é importante perspetivar a matriz curricular não como um documento que deve ser seguido ao pormenor, isto é, respeitando exatamente o número de horas estipuladas para cada componente curricular, mas antes deve ser analisada numa perspetiva mais flexível, que a permita ser ajustada às necessidades e aos interesses das crianças.

Nesta linha de pensamento, o professor ao olhar a educação de uma forma interdisciplinar e transdisciplinar estimula o desenvolvimento holístico de cada criança, já que permite a aquisição de competências específicas e transversais de cada uma e de todas as componentes curriculares simultaneamente (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

De modo a facilitar a ação docente na articulação das diversas componentes curriculares e, conseqüentemente, atribuir sentido às aprendizagens da criança existem, para cada ano de escolaridade, programas com as respetivas mestas curriculares a atingir. Assim, para a componente curricular de português está disponibilizado o programa e as respetivas metas, homologadas em maio de 2015 (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), tal como para a componente curricular de matemática, cujo programa e metas foram homologados em junho de 2013 (Bivar, Grosso, Nunes, Oliveira & Timóteo, 2013). O programa e as metas curriculares não são documentos isolados, mas antes apresentam uma relação de dependência, já que para cada conteúdo apresentado no programa, estão estipulados objetivos e descritores de desempenho nas metas curriculares, que permitem reforçar “a substância e a coerência da aprendizagem” (Buescu, *et. al.*, 2015, p. 3) de cada criança.

Ao contrário de português e matemática, para as componentes curriculares de estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras está apenas disponibilizado o programa, que se encontra na quarta edição, não tendo sofrido quaisquer alterações desde o ano de 1998 (Ministério da Educação, 2004). Na opinião da mestranda o facto de não ter ocorrido modificações faz com que este documento seja perspetivado de forma obsoleta, porque, até à data, ainda não existe atualização dos conteúdos curriculares. Essa atualização de conteúdos

seria fundamental para responder aos interesses e às necessidades de uma sociedade que, inevitavelmente, sofreu alterações desde o ano de 1998. Ao contrário do que é tutelado na lei de bases, que assegura que uma das finalidades do sistema educativo português é responder “às necessidades resultantes da realidade social” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 2º, Ponto 4), tal facto não é evidenciado na realidade, já que alguns conteúdos curriculares presentes nos programas de estudo do meio e das expressões artísticas e físico-motoras precisariam de ser ajustados e complementados, de modo a dar resposta às necessidades da sociedade atual, que sofreu, inevitavelmente, alterações em vinte anos.

Apesar de existirem algumas controvérsias na educação, considera-se que elas são parte integrante da ação docente, pelo que é fundamental o professor saber geri-las, proporcionando, sempre, aprendizagens ricas e significativas a cada criança, através do “(...) seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta” (Roldão, 2009, p. 36).

Também este conhecimento científico e educativo que caracteriza a prática do professor é fundamental para este saber adaptar o currículo e “a instrução de modo a torná-los mais adequados [às crianças] que podem considerar a escola excessivamente difícil ou irrelevante para as suas vidas” (Arends, 2008, p. 12). Por essa razão, a forma como se aplica o currículo não é universal a todas as instituições de ensino, apresentando, também ele, um carácter flexível. Assim, o currículo está dependente dos planos de atividades, que estão integrados no respetivo projeto educativo da escola construídos pelo professor titular em articulação com outros docentes, que têm sempre como referências as características do grupo de crianças com que trabalham.

Para além do projeto educativo de escola os docentes cooperam na construção e avaliação do projeto curricular de escola que genericamente corresponde a uma adaptação do currículo nacional, onde se definem estratégias, que permitem adequá-lo a um contexto escolar específico. No entanto, quando procedem à sua construção os docentes não esquecem as características do projeto curricular das suas turmas, já que isso é o que lhes permite elencar um projeto curricular de escola adequado às necessidades e características das crianças, que frequentam a instituição escolar (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro).

Esta preocupação em adaptar o currículo às diversas instituições escolares e, conseqüentemente, aos grupos de crianças que as frequentam relaciona-se com a diversidade de públicos que hoje têm acesso à escola. Assim, perante grupos de crianças tão diversificados culturalmente e socialmente seria impensável adotar uma pedagogia estandardizada que trabalhasse por objetivos. Pelo contrário, as escolas são hoje desafiadas a gerirem os seus próprios projetos curriculares, refletindo e agindo ativamente na gestão do currículo (Roldão, 2009), por forma diversificar procedimentos e a implementar estratégias diferenciadas e com maior intencionalidade.

Inevitavelmente é também exigido ao professor que possua um repertório de estratégias e métodos eficazes, que sejam capazes de responder às necessidades deste público tão diversificado (Arends, 2008), de modo a proporcionar uma aprendizagem diferenciada e adequada às características específicas de cada criança, que apresentam capacidades e ritmos de aprendizagem distintos (Tomlinson, 2008). No entanto, apesar de se considerar que este é um trabalho complexo e que exige do professor um grande esforço, acredita-se que todo o trabalho que ele consiga desenvolver diariamente, mesmo que aos olhos de muitos seja pouco, vale a pena, pois quando um professor está disposto a “perder tempo” (Rosseau, citado por Fernandes, 1994, p. 81) com as suas crianças, não no sentido de o desperdiçar, mas no sentido de cooperar, ajudar e as incentivar a serem sempre melhores, então o seu trabalho foi concretizado com êxito. Além disso, ao fazê-lo, o professor não está só a respeitar as diferenças de aptidões das crianças, como também está a promover, progressivamente, o sucesso da aprendizagem de cada uma delas (Estanqueiro, 2010).

Esta capacidade do professor para desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas é mencionada no perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário, que enuncia algumas referências comuns a toda a atividade docente (Dec. Lei n.º 240/2001, 30 de agosto). Este decreto evidencia assim algumas dimensões que são importantes o docente conhecer, no entanto refletir-se-á sobre aquelas que maior incidência tiveram na prática concretizada. Em conformidade, considera-se que é importante o professor desenvolver aprendizagens significativas, recorrendo aos seus conhecimentos e convicções científicas, metodológicas e didáticas (Cunha, 2008). No entanto, para que a aprendizagem se torne motivadora e

significativa para as crianças que hoje frequentam as escolas é crucial usar-se variados recursos e outros suportes como as tecnologias de informação e comunicação, que lhe permitam “desvincular-se de convenções cristalizadas no tempo e abraçar a inovação” (Flores & Escola, 2008, p. 776). Assim, também se procurou utilizar as TIC na PES, por se acreditar que este é um instrumento fundamental para ajudar o docente a proporcionar aprendizagens “educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p. 57), permitindo-lhe alcançar, mais facilmente, os objetivos traçados.

Uma outra dimensão apresentada no perfil geral de desempenho relaciona-se com a organização e o desenvolvimento da avaliação no processo educativo, pelo que é crucial o professor construir alguns instrumentos (como por exemplo grelhas de observação) que lhe permita certificar-se de quais foram as aprendizagens adquiridas (Roldão, 2009). Com efeito, considera-se que avaliação formativa deve ser a modalidade mais valorizada pelo docente, porque para além de lhe permitir compreender os efeitos da sua ação (Leite, 2002) ela fornece informações importantes, para ele adaptar o ensino às características individuais observadas (Roldão, 2009). Assim, acredita-se que “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p. 83).

Uma outra dimensão que caracteriza o docente é a dimensão profissional, social, ética e afetiva pois para além de ser um profissional com a função específica de ensinar (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), ele deverá respeitar integralmente as crianças, independentemente das suas características, desenvolvendo relações afetivas, de modo a ensinar não só com pensamentos, mas com sentimentos e emoções (Estrela, 2010). Por essa razão, crê-se que a arte de ensinar não consiste em apenas disponibilizar o apoio necessário às crianças, mas também está relacionada com a forma como ele é prestado, isto é com a “força, subtileza, sensibilidade e sabedoria” (Vasconcelos, 1997, p. 208).

Por fim, a última dimensão e a mais importante de todas: a capacidade que o docente deverá ter para desenvolver-se profissionalmente ao longo da vida, porque é investindo e refletindo sobre a construção da sua profissão, que ele consegue atingir todas as outras dimensões. Assim, também na PES procurou-se refletir sistematicamente e criticamente sobre as práticas, de modo a ser-se capaz de dar respostas mais adequadas às diversidades e exigências surgidas

(Alonso & Roldão, 2005). Além disso, investiu-se em práticas de trabalho colaborativo, pois acredita-se que ele enriquece a formação pessoal e profissional (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Com isto, o trabalho colaborativo permitiu a partilha de saberes e experiências com os outros profissionais, que foram cruciais para que a formação toma-se um rumo evolutivo, aberto à inovação e à mudança na educação. Deste modo, a mestrandia dedicou-se ao ensino com mais entusiasmo, porque acredita e tem “orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros” (Estanqueiro, 2010, p. 121).



## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“O papel do(a) [E]ducador(a) é o de organizar o ambiente e o de o escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 103).

No segundo capítulo deste relatório serão mencionadas informações relevantes sobre o ambiente educativo, que se demonstraram fundamentais para se agir adequadamente na prática educativa. Assim, é por acreditar que a criança é influenciada por vários sistemas, que influenciam o seu desenvolvimento (teoria ecológica e sistêmica de Bronfenbrenner), que se procurou conhecer e analisar as características e o contexto de cada criança. Ao fazê-lo construíram-se novos conhecimentos sobre elas, que permitiram agir conscientemente e eficazmente num contexto que se caracteriza por ser complexo, único e singular (Portugal, 1992).

Este capítulo inicia-se assim com uma caracterização pormenorizada acerca do contexto onde ocorreu a PES, seguindo-se uma caracterização acerca de cada grupo de crianças com os quais se teve oportunidade de interagir. Para além disso, serão também apresentadas algumas similaridades e contrastes dos dois contextos educativos, bem como será realizada uma análise acerca da metodologia de investigação-ação, que acompanhou a mestranda ao longo da sua prática, de modo a que esta pudesse construir novos conhecimentos acerca da profissão docente, bem como conseguisse ultrapassar alguns obstáculos surgidos na prática.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A instituição escolar onde decorreu a prática pedagógica da EPE e do 1.º CEB integra-se no agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto, do concelho da Maia, do distrito do Porto. A área total da freguesia é de 2,5 km<sup>2</sup> e faz fronteira com o Porto, com Matosinhos e com Gondomar (J.P., 2009).

Segundo a avaliação dos dados estatísticos dos censos de 2011, a freguesia onde ocorreu a PES tem cerca de 12, 149 habitantes, tendo-se registado um aumento da população de 281 habitantes, comparativamente ao ano de 2001, o que corresponde a um aumento percentual de 2,37% da população. No entanto, apesar de se ter verificado um crescimento demográfico, o número de crianças e jovens da região diminuiu para cerca de 10,18%, pelo que, inevitavelmente, aumentou a taxa de população envelhecida para 17,52% da população. Relativamente à taxa de analfabetismo é de 7,21%, sendo que desta percentagem 2,98 % da população são analfabetos com dez ou mais anos de idade. A maioria da população, 29,45 % tem como habilitação literário o 1º ciclo, sendo que cerca de 20,87% da população da freguesia possui como habilitação literária o ensino superior (*Idem*).

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

Para além de muitos monumentos e edifícios que integram o património cultural da região, o edifício escolar apresenta-se como um dos mais antigos, tendo sido inaugurado no ano de 1963, apresentando ainda uma arquitetura com contornos peculiares, que relembram o plano centenário.

Neste sentido, a escola, com mais de cinco décadas de existência, é constituída por quatro salas, duas no rés-do chão e outras duas no primeiro piso, sendo que cada sala de aula é composta por três janelas de grande dimensão, que permitem a entrada de luz natural durante todo o dia, mantendo-se assim, regularmente, ventiladas. O facto de ter grandes janelas faz com que na primavera e no verão a temperatura ambiente seja mais elevada na sala do 1º ano, dado a intensidade do sol nas janelas, durante as primeiras horas da tarde.

Também neste edifício existe uma biblioteca, uma sala multiusos e duas salas de atividades, onde permanecem, diariamente, as crianças da educação pré-

escolar, sendo que numa delas estão as crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade (sala doze) e na outra estão crianças com 4 e 5 anos de idade (sala onze). Também nestas salas de atividades existem três grandes janelas, que permitem não só a entrada de luz natural, como também possibilitam que a sala seja regularmente ventilada. À semelhança da sala do 1º ano, também a sala onze da Educação Pré-Escolar é mais quente nos dias em que a temperatura é mais elevada e se verifica uma maior intensidade do sol durante as primeiras horas da tarde. É também importante mencionar que a sala onze não possui as dimensões adequadas para o desenvolvimento das atividades, pois apenas possui 22m<sup>2</sup>, quando a sala deveria ter pelo menos 54m<sup>2</sup>.

Atualmente a escola enfrenta alguns problemas de humidade, devido à sua construção enfraquecida e obsoleta, pelo que grande parte dos trabalhos das crianças aparecem, regularmente, descolados ou manchados com fungos. Porém, a escola já foi alvo de algumas intervenções, tendo sido construído um novo edifício (inaugurado a 25 de outubro de 2002) com: uma cantina; um ginásio com balneários; uma sala onde permanece, diariamente, o coordenador da escola; uma sala reservada ao armazém de recursos e materiais didáticos e uma pequena sala de reuniões.

Relativamente ao espaço exterior a escola possui uma área descoberta, com materiais e estruturas adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, como por exemplo um parque infantil, com baloiço e escorrega e ainda uma área destinada aos jogos, como futebol e basquetebol. Também neste espaço existem algumas árvores com bancos de madeira, que permitem acolher as crianças nos dias mais quentes. Por fim, há ainda um espaço coberto, onde se encontram as casas de banho para as crianças, no entanto, esta área mostra-se insuficiente para albergar cento e trinta e quatro crianças, em simultâneo, nos dias em que as condições atmosféricas são adversas.

Quando as crianças brincam no espaço exterior, isto é, no tempo dos intervalos, estão asseguradas quatro funcionárias, duas assistentes operacionais responsáveis pelas crianças da Educação Pré-Escolar e outras duas responsáveis pelas crianças do 1º ciclo. Assim, a escola conta diariamente com sete funcionárias e com uma assistente técnica, que assegura o prolongamento escolar. No que respeita ao corpo docente, a escola emprega cinco professores,

dos quais um é coordenador da escola, bem como duas educadoras de infância e dois são professores das atividades de enriquecimento curricular.

É importante mencionar que a instituição escolar pertence a um agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), onde a sua ação é regida pelos seguintes valores que se destacam, nomeadamente o rigor, o compromisso, a cidadania e a inovação. Assim, o Projeto Educativo visa essencialmente promover o sucesso educativo das crianças em contextos socioeducativos particulares (P.P.M, 2015-2017, p. 1).

Em modo de reflexão considera-se que, apesar de a escola enfrentar alguns problemas estruturais, que por vezes dificultam atividades ao ar livre e, até, atividades dentro das salas, existe um grande esforço por parte de alguns profissionais por fazer com que as crianças se sintam bem num lugar que é também delas, pois tal como diz o seu slogan: “um lugar de gente feliz.”

## 1.1 Caracterização do grupo de crianças – Educação Pré-Escolar

Tal como mencionado na introdução deste capítulo a abordagem sistémica e ecológica de Bronfenbrenner constitui “uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos” (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016). Para além disso, esta abordagem é também um instrumento útil para o Educador analisar e adaptar a sua ação em função das crianças e do meio social onde se inserem, de modo a adquirir um maior conhecimento sobre o ambiente educativo que as envolve, nomeadamente no que respeita às seguintes dimensões: espaço, materiais, tempo e interações.

Neste sentido, considera-se pertinente refletir sobre algumas dimensões que caracterizam o ambiente educativo, pelo que iniciar-se-á, essa caracterização, com a apresentação do grupo de crianças. Em conformidade, o grupo da sala onze é um grupo heterogéneo, composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Destas vinte crianças, onze são

do sexo feminino e nove do sexo masculino, onde a sua maioria representa a raça caucasiana, existindo apenas uma criança de raça negra.

Relativamente à sala esta encontra-se dividida em sete áreas de jogo, nomeadamente: área da pintura; área de trabalhos de mesa; área da plasticina; área de jogos; área de colhimento; área da biblioteca e área da casinha. A área da pintura é uma das áreas mais requisitadas pelas crianças, contendo um cavalete, com folhas, com pincéis e algumas tintas. A área de trabalhos de mesa é a área onde habitualmente as crianças realizam fichas, colagens ou outros trabalhos, pelo que as crianças podem facilmente recorrer a caixotes com revistas e cestos com pequenos papéis recortados, para poderem realizar os seus trabalhos. Também nesta área existe um armário de madeira que contém diversos riscadores tais como, lápis de carvão, lápis de cor e de cera, marcadores e também algumas borrachas, tesouras e folhas de tamanho A4 e A3. É importante mencionar que este armário está adequado à altura das crianças e os materiais que nele foram colocados estão “agrupados de forma perceptível e acessível” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 82) a todas as crianças, aspeto fundamental para desenvolver a sua autonomia, já que assim elas conseguem utilizá-los de forma independente, sem necessitarem de qualquer ajuda.

Em conformidade, também a área da plasticina possui mobiliário adequado, bem como a área dos jogos, onde as crianças têm acesso a diferentes materiais, entre eles: carros, garagens e também alguns jogos, como dominós ou outros de natureza pedagógica. A área de acolhimento é onde as crianças se juntam diariamente, pelo que tem um tapete acolchoado no chão onde elas são convidadas a sentar-se para realizar o acolhimento ou outras atividades que, por falta de espaço, têm de se realizar na manta. Também neste espaço estão afixadas na parede canções, provérbios, lengalengas, rimas e um placard onde as crianças registam as presenças, o dia, o mês, o ano e o estado do tempo, bem como existe um quadro branco, que é utilizado pelas crianças para fazer pequenas adições e desenhos.

No que respeita às áreas de jogo da biblioteca e da casa é importante referir que elas são as menos requisitadas pelas crianças, o que conduziu, ao longo dos diversos dias de observação, a questionamentos e reflexões sucessivas. Assim, após se ter tido oportunidade de refletir em conjunto com o par pedagógico e com a educadora cooperante, conseguiu-se compreender que as crianças não mostram interesse pela área da biblioteca por esta se encontrar numa zona da

sala com pouco espaço, revelando-se pouco desafiadora e desinteressante para grande parte do grupo. Por outro lado, a área da casa, área com maior destaque na sala, é aquela em que as crianças demonstram algum interesse, no entanto ele acaba por ser momentâneo, já que passando alguns minutos as crianças desistem da sua exploração. Deste modo, considera-se que este desinteresse pode estar ligado ao facto de a educadora cooperante não incentivar a exploração desta área, não permitindo, em alguns dias, que as crianças brinquem na área, argumentando que estas não possuem autonomia suficiente para arrumar o espaço. No entanto, após algumas observações e reflexões concluiu-se que a incapacidade para a criança arrumar o espaço não depende da sua falta de autonomia, mas antes relaciona-se com a forma como o espaço da casa está arrumado. Assim, considera-se que esta área tem demasiados acessórios (perucas, colares, pulseiras, roupas diversas, óculos, bonecos, entre outros), que conferem a este espaço uma imagem de desarrumação e confusão (anexo 1.1), dificultando assim a arrumação do espaço, quando as crianças o utilizam. Por essa razão, acredita-se que, para as crianças tomarem iniciativa de arrumar esta área, é importante elas conhecerem como é que ela está organizada, bem como é que ela pode ser utilizada, para que, progressivamente possam desenvolver a sua independência e autonomia face a este espaço (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016). Além disso, crê-se que ao impossibilitar-se a criança de frequentar esta área está-se a cometer um grave erro de a privar de explorar os diversos e diferentes materiais, que podem ser usados de muitas formas e cada vez mais complexas e são fundamentais para o desenvolvimento da sua capacidade criativa (*Idem*).

Relativamente à sala de atividades existe um espaço com cabides onde podem ser colocados os casacos, lancheiras ou outros pertences das crianças. Cada cabide encontra-se devidamente identificado com a imagem de um animal, a que corresponde cada criança, o que facilita a organização dos seus pertences. Ao fazê-lo as crianças não precisam da ajuda de um adulto, o que contribui para o desenvolvimento, progressivo, da sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne à organização e gestão do tempo o grupo de crianças tinha uma rotina que era organizada pelo adulto, que definia ao longo do dia momentos pré-estabelecidos, não considerando os interesses das crianças. Assim, tal como se procurou desenvolver na PES, a planificação destes

momentos não deve ser estanque, mas antes flexível, já que nem todos os dias são iguais e as propostas de qualquer educador podem modificar o cotidiano habitual, quando se trata de responder aos interesses e as necessidades das crianças (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016).

Em conformidade, a rotina diária do grupo iniciava-se de manhã na área de acolhimento, onde era habitual as crianças definirem quem seria o chefe do dia, para que pudessem dar início às atividades. Depois o chefe responsável começava por chamar cada criança para marcar a sua presença, definindo também ele o dia, o mês e o respetivo ano, bem como o estado do tempo. Posteriormente, as crianças realizavam algumas contagens, de modo a descobrirem quantas crianças estavam presentes, quantas estavam a faltar, e quantas eram do sexo masculino e feminino. Após essas descobertas, duas crianças, dirigiam-se ao quadro branco para realizar a operação de adição, que muitas vezes se assemelhavam a esta:  $11$  (número total de meninas) +  $9$  (número total de meninos) =  $20$  (número total de crianças). Após várias observações e reflexões com o par pedagógico chegou-se à conclusão que grande parte das crianças do grupo não compreendiam o que estavam a concretizar, já que apenas se limitavam a copiar símbolos gráficos, anteriormente colocados pela educadora cooperante no quadro, não lhes atribuindo qualquer significado. Assim, considera-se que ao invés de se privilegiar ensinamentos transmissivos, onde as crianças se limitam a seguir passos padronizados é importante a Educação Pré-Escolar privilegiar as aprendizagens concretas, isto é, aprendizagens em que as crianças são encorajadas a explorar os espaços que as rodeiam, a manipular os objetos e a expressarem-se usando diversas formas de comunicação, criando assim novos significados para as suas ideias (Edward, *et. al.*, 2007).

Após o acolhimento iniciava-se a atividade planificada, seguindo-se um momento de higiene, para que as crianças pudessem realizar o lanche da manhã. Posteriormente, realizavam-se atividades livres no exterior, dando-se, por vezes, continuação à atividade planificada ou então as crianças exploravam as diversas áreas de jogo. Antes do almoço, as crianças concretizavam mais um momento de higiene, dirigindo-se posteriormente para a cantina para almoçar. É importante mencionar que grande parte das crianças do grupo almoçavam na escola, à exceção de quatro crianças, que por essa razão, ficavam na sala a explorar as áreas de jogo. Quando terminavam de almoçar as crianças dirigiam-

se para o espaço exterior para brincar, retomando-se as atividades no período da tarde. Era habitual iniciar-se esse período com conto de uma história, seguindo-se a atividade planejada ou a exploração das diversas áreas de jogo. Quando já se aproximava a hora do lanche as crianças arrumavam o espaço onde brincavam ou onde realizavam os trabalhos, sentando-se, depois, na manta para lancharem.

Considera-se ainda importante refletir sobre as interações observadas entre as crianças, entre os adultos e as crianças, bem como entre as famílias e a instituição escolar. Relativamente ao primeiro tipo de interação é importante mencionar que as crianças não mantinham uma boa capacidade de relacionamento e interação, já que na maioria das vezes que exploravam as áreas de jogo, isolavam-se, jogando e brincando sozinhas com os objetos, à exceção de cinco, que habitualmente se juntavam a pares ou em grupo para brincarem. Por essa razão, as mestrandas procuraram realizar algumas atividades a pares e em grupo, por acreditarem que este tipo de estratégia permite uma maior eficácia comunicativa, bem como é uma organização mais favorável à aprendizagem (Edward, *et. al.*, 2007). Para além disso, em grupo as crianças trocam pensamentos e opiniões e tentam muitas vezes encontrar um símbolo para as suas ideias, entrando assim num processo meta-simbólico, porque uma e outra pedem muitas vezes uma explicação (Fosnot, 1999).

No que concerne às interações entre os adultos e crianças observou-se que grande parte das decisões são tomadas exclusivamente pelo adulto, não estando esta sensibilizada para atender aos interesses do grupo, sendo que, quando alguma criança dava ideias ou fazia comentários sobre algum tema, estes eram rapidamente desvalorizados. No entanto, eram valorizados os contributos da auxiliar educativa, que apesar de não participar na planificação das atividades, esforçava-se por dar opiniões e ideias, denotando-se claramente um sentimento de íntima cooperação entre elas.

A mesma relação de cooperação não se verificou entre educadora cooperante e as famílias de crianças, caracterizando-se as suas interações por serem escassas. Além disso, não se revelaram preocupações em estabelecer um trabalho cooperativo, que permitisse um *continuum* entre os projetos que eram desenvolvidos na sala e em casa. Contrariamente ao que se observou considera-se que é fundamental a participação e a colaboração da família com o jardim de infância, porque isso permite que elas confiem no trabalho que é desenvolvido

com as crianças, bem como reforça as suas “ contribuições para a educação informal e contínua das crianças em casa. Assim, os pais sentir-se-ão envolvidos numa parte importante da educação dos seus filhos” (Katz & Chard, 1997, p. 219).

## 1.2 Caracterização do grupo de crianças – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Cada criança, com a sua história de vida, tem “uma reserva de experiências utilizável” (Antunes, 2001, p. 245), que o professor deve procurar conhecer, de modo a planificar atividades que privilegiem e se adequem aos conhecimentos que as crianças já trazem consigo. Por forma a ter conhecimento das experiências prévias de aprendizagem, mencionadas acima, é fundamental analisar-se as características do grupo com que se interage diariamente. Em conformidade, o grupo de crianças do 1º G era composto por vinte e seis crianças, sendo que catorze eram do sexo feminino e doze do sexo masculino, caracterizando-se por pertencerem a um nível socioeconómico médio-baixo. É importante mencionar que duas das crianças do grupo não se encontravam na mesma faixa etária da maioria dos elementos da turma, isto é, entre os 6 e os 7 anos de idade, sendo que uma delas tinha 9 anos e a outra tinha 10 anos de idade. A ingressão tardia destas crianças no 1º ano relaciona-se sobretudo com a desvalorização, por parte do encarregado de educação, do papel da escola e, conseqüentemente, da aprendizagem na vida dos seus filhos. No entanto, como a lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, isto é, entre os 6 e os 18 anos de idade, as famílias das duas crianças tiveram de repensar as suas decisões, sobre pena de sofrerem penalizações, caso não permitissem a frequência das crianças na escola. Para além disso, considera-se importante evidenciar a clara relação desta situação com os dados estatísticos apresentados neste capítulo, que indicam que a percentagem de analfabetos com dez ou mais anos de idade corresponde a 2,98 % da população.

Apesar de uma dessas crianças se encontrar no mesmo nível de desenvolvimento dos restantes colegas da turma, existiu uma que já conhecia grande parte das letras do alfabeto. Considera-se portanto que esta aprendizagem que a criança já trazia consigo deveria ter sido considerada, no entanto insistia-se num ensino padronizado, o que implicava ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo, “do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades” (Formosinho, 2012, p. 18) das crianças. Contrariamente ao que se observou considera-se que seria fundamental pôr em prática, em situações semelhantes a esta, a diferenciação pedagógica, pois tal como afirma Jefferson (citado por Delors, 2000, p. 186), “não há de mais desigual do que tratar como igual quem não é igual”.

Para além da análise das características destas duas crianças que se evidenciaram, o par pedagógico analisou as características do grupo, tendo-se observado que grande parte dele apresentava dificuldades na componente curricular de português. Estas dificuldades estavam relacionadas sobretudo com a incapacidade de compreenderem que, apesar das letras estarem escritas forma diferente, isto é, impressas ou manuscritas, correspondiam ao mesmo grafema e conseqüentemente ao mesmo fonema. Naturalmente, considera-se que estas dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem da criança, pois, muitas vezes, aprender a ler e a escrever é um procedimento moroso, que se caracteriza por ser “novo e altamente abstrato” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p. 13) para grande parte das crianças.

Também foi evidente as dificuldades que algumas crianças apresentavam em efetuar pequenas operações, nomeadamente de soma e de subtração, no entanto, à semelhança do que atrás foi dito, essas dificuldades são importantes para as crianças compreenderem cada operação, desenvolvendo, progressivamente, novos raciocínios que lhes permitem chegar a níveis mais elevados de desempenho.

Adicionalmente, foram também identificados os interesses das crianças, sendo que grande parte delas gostavam de conteúdos relacionados com a componente curricular de estudo do meio e das expressões artísticas e físico-motoras, mais especificamente de educação e expressão e musical, apresentando uma grande predisposição para aprender e cantar canções.

Além das características das crianças analisou-se também o espaço e os materiais frequentemente usados por elas e pela professora titular. No que respeita aos materiais, o mais utilizados eram o quadro branco, o quadro interativo, o computador, as colunas e o projetor. Também na sala de aula existia um armário onde eram guardados os manuais escolares das crianças, bem como os cadernos e os livros de fichas das mesmas. Era também nesta estrutura que estavam armazenados alguns jogos didáticos e vários carimbos com as letras do alfabeto. Também existia um outro armário onde estavam guardados os materiais das crianças, como tesouras, colas e folhas de papel brancas, quadriculadas e de linhas, bem como as embalagens de leite escolar.

Atrás da porta de entrada da sala era possível encontrar um cabide, onde as crianças, diariamente, deixavam os seus casacos e outros pertences, bem como havia um quadro de cortiça, onde estão afixadas as regras da sala e onde eram expostos alguns trabalhos realizados por elas.

Na sala, as cadeiras e as mesas estavam dispostas em três filas, sendo que cada fila tinha cerca de quatro ou cinco mesas e cadeiras, evidenciando, esta disposição, uma mensagem curricular, que refletia o modelo educativo adotado pela professora (Zabalza, 1998).

No que concerne à organização do tempo, o horário da turma respeitava o que está estipulado no Decreto-Lei n.º176/2014, de 12 de dezembro, onde as componentes curriculares nomeadamente, português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, oferta complementar e apoio ao estudo perfaziam um total de 25 horas semanais. Relativamente, às atividades enriquecimento curricular (AEC), todas as crianças da turma frequentavam a atividade física e desportiva, vinte e quatro crianças frequentavam expressão musical, sendo que apenas dezanove frequentavam ligação escola-meio (LEM).

Ainda sobre o horário, as crianças iniciavam as atividades às 09h:00, seguindo-se um intervalo de trinta minutos entre as 10h:30 e as 11h:00, onde as crianças realizavam o lanche da manhã. Posteriormente, seguia-se o segundo bloco da manhã, que se iniciava às 11h:00 e terminava às 12h:30, de modo a que as crianças pudessem almoçar, ou em casa ou na cantina escolar, ocupando, posteriormente, o espaço exterior até às 13h:45.

Depois do almoço as crianças iniciavam o primeiro bloco da tarde, que se prolongava até às 14h:45 horas, seguindo-se uma pausa de apenas quinze minutos. Às 15h:00 as crianças iniciavam novamente o período de aulas, que se

perlongava até às 16h:00, sendo que era neste intervalo, das 16h:00 até às 16h:30, que as crianças lanchavam. É também importante mencionar que as crianças não terminavam as aulas sempre à mesma hora, uma vez que a maioria delas frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que se realizavam entre as 16h:00 e as 17h:30.

No que respeita às interações entre as crianças observou-se que o grupo apresentava algumas dificuldades em relacionar-se, não sendo capazes de resolver, sem ajuda de um adulto, eventuais conflitos que por vezes surgiam. Para além disso, não partilhavam os materiais com os colegas, bem com apresentavam algumas dificuldades em trabalhar a pares e em grupo. Perante estas evidências o par pedagógico consciencializou-se acerca da importância de desenvolver com a turma trabalhos a pares e em grupos, de modo a que todos desenvolvessem “competências de cooperação e colaboração” (Arends, 2008, p. 345).

Do mesmo modo, observou-se as interações estabelecidas entre a professora e a turma, verificando-se que elas se caracterizavam por ser reduzidas, disponibilizando apenas o seu apoio, quando as crianças necessitavam da sua ajuda. Porém, acredita-se que é fundamental, em qualquer nível educativo, desenvolver empatia com a criança, através de competências emocionais, que permitam cuidar e olhar a criança como criança e não como um mero aluno (Estrela, 2010).

À semelhança do que atrás foi dito, o mesmo tipo de interação se verificou com as famílias das crianças, que se reduzia apenas às reuniões de avaliação, ou a telefonemas, quando era necessário comunicar algum acontecimento. Contrariamente ao que se observou, considera-se que é fundamental adotar outro tipo de interação, para que seja possível envolver-se, verdadeiramente, as famílias das crianças na vida da escola. Ao fazê-lo, não só se está a ajudar a família a desenvolver melhor o seu papel, como também estimula-se o desenvolvimento profissional do professor. Assim, a família poderá participar na vida escolar do seu educando, com todos os seus talentos, recursos e competências e o professor desenvolverá um sentimento de gratificação, porque vê que o seu trabalho é reconhecido (Marques, 2001).

## 2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – QUAIS AS SIMILITUDES, QUAIS OS CONTRASTES?

Ao longo do percurso vivido na PES evidenciaram-se algumas similitudes e alguns contrastes em relação à EPE e ao 1º CEB, que permitiram diferenciar estes dois níveis educativos.

Neste sentido considera-se que o currículo no 1º CEB caracteriza-se por ser prescritivo, orientando-se pela matriz curricular, um documento que regula o número de horas de cada componente curricular e que se espera que o docente as cumpra (Dec. Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Para além disso é um currículo que se caracteriza por ser “formal e obrigatório, cujos conteúdos nem sempre fazem parte” (Estanqueiro, 2010, p. 23) dos interesses e das vivências das crianças. Por essa razão, é urgente o docente mobilizar estratégias diversificadas (como por exemplo, o projeto educativo da escola e projeto curricular de turma), bem como modelos e pedagogias mais adequados às crianças, de modo a responder mais eficazmente aos interesses e às necessidades de cada criança. Por outro lado o currículo na EPE caracteriza-se por ser mais flexível e é desenvolvido pelo educador, através das OCEPE e dos modelos e pedagogias, que considera responder mais eficazmente ao grupo de crianças, com que trabalha diariamente.

É também pertinente refletir acerca da avaliação nos dois níveis educativos, pois apesar do 1º CEB valorizar, igualmente, a avaliação formativa, ela é mais evidente na EPE. Assim, ao contrário do 1º CEB que, por vezes, tende a focar-se na avaliação de resultados, na EPE valoriza-se o processo de aprendizagem, onde a criança sabe quais são competências que já adquiriu, quais as suas dificuldades e como as irá ultrapassar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Para além disso, a organização do espaço e dos materiais diferem nos dois níveis educativos, pois ao contrário da EPE que tem o espaço organizado por áreas e que deve ser aberto às vivências e aos interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), o 1º CEB tem um espaço organizado essencialmente pelo professor. O facto de serem as crianças a participarem na organização do espaço permite que elas se tornem progressivamente mais

autónomas, porque o conhecem e sabem onde podem encontrar os materiais para realizarem os seus trabalhos e projetos. Contrariamente, no 1º CEB os materiais das crianças são colocados em armários que, por vezes, só o professor tem acesso e que estão devidamente identificados com os seus nomes. Ora, esta organização dos materiais, ao contrário da EPE, não estimula o trabalho colaborativo, nem tão pouco, a partilha de materiais entre as outras crianças.

No que respeita às interações sentiu-se que, em ambos os níveis educativos, a interação estabelecida com as famílias das crianças era muito reduzida, sendo que o maior contacto com elas ocorria, sobretudo, nos momentos de avaliação.

Adicionalmente, também se compreendeu, em ambos os níveis educativos, a importância de se desenvolver competências emocionais, pois, tal como já foi mencionado no primeiro capítulo, elas permitem ao Educador atingir níveis mais elevados de desempenho profissional.

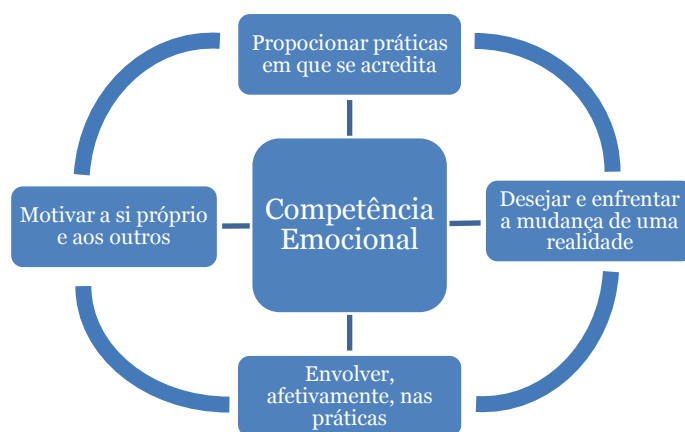


Figura 1: Conceção de competência emocional (adaptado de Day, 2001; Estrela, 2010).

Desta forma, considera-se que, em ambos os contextos da prática educativa, amadureceram-se competências emocionais, que permitiram proporcionar práticas educativas alternativas. Assim, tal como se pode analisar no esquema anterior, a maturação das competências enunciadas permitem ao Educador conhecer e desenvolver a sua inteligência emocional, de modo a conseguir gerir a suas emoções e as emoções dos outros (Day, 2001). Este conhecimento, por sua vez, levará a que ele consiga motivar-se e motivar outros para a modificação de uma realidade que se deseja ser diferente. Ao fazê-lo o docente envolver-se-

á, afetivamente, em atividades e projetos, proporcionando assim aprendizagens ricas, significativas e gratificantes para as crianças, através de práticas que realmente acredita serem a chave para a mudança, na forma como se perspetiva a aprendizagem na educação (Estrela, 2010).

O desenvolvimento deste clima emocional levará não só o Educador, como também as crianças a envolverem-se intensamente no processo de aprendizagem, fazendo com que ambos sejam capazes de resistir às adversidades, “mantendo-se vivos” e, sobretudo, aprendam a investir numa aprendizagem com sentido (Vasconcelos, 1997).

Por fim, de modo a elucidar as similitudes e contrastes identificados nos dois níveis educativos propõe-se a leitura do próximo capítulo, que se espera trazer novos entendimentos, relacionados com os assuntos explanados neste subcapítulo.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação-ação foi a metodologia usada na PES, por se acreditar que ela permite melhorar a qualidade da ação, através do envolvimento do Educador, em momentos sistemáticos de reflexão (Day, 2001). Assim, esta metodologia implica que os Educadores se envolvam numa averiguação autorreflexiva, sistemática e colaborativa, que possibilita, simultaneamente, a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma prática crítica permite (Máximo-Esteves, 2008).

Em conformidade, considera-se pertinente refletir acerca das fases da metodologia usada, nomeadamente: observação, planificação, ação, reflexão (Moreira, 2001) e avaliação. É importante referir que “cada fase informa a próxima e é também informada pela fase anterior” (Ebbutt, 1985, citado por Moreira, 2001, p. 25), permitindo assim que o Educador compreenda a sua prática e, conseqüentemente, a consiga melhorar.

Neste sentido, dado que a investigação-ação implica que os Educadores estejam em constante autorreflexão acerca da sua prática (Elliot, 2000), enquanto agentes ativos no processo investigativo, é fundamental criar

instrumentos que apoiem uma prática sustentada. Por essa razão, ao longo do período de estágio mobilizou-se processos de observação participante, intencional e focalizada (Estrela, 1994), que foram fundamentais para se poder intervir na ação de forma adequada. Para além disso, também os guiões de observação, quer do ambiente educativo (anexo 2.1), quer das crianças, se mostraram instrumentos úteis, porque guiaram a mestranda nos momentos de planificação, permitindo que tivesse uma maior consciência acerca dos interesses e das necessidades das crianças. É também importante mencionar que a grelha de observação do ambiente educativo, reanalisada e completada ao longo do período de estágio, contemplou as quatro dimensões que permitem caracterizar o ambiente educativo, sendo elas: espaço, materiais, interações e tempo.

No que respeita à segunda fase, a planificação, considera-se que ela é instrumento fundamental para compreender e testar as hipóteses, que foram recolhidas no momento de observação, bem como é também neste momento que se reflete sobre várias estratégias, que serão úteis na fase da ação (Diogo, 1999). Para além disso, é no momento de planificar que se toma consciência do conhecimento teórico e normativo que regulam a prática ou ainda, que se tem oportunidade de analisar, pormenorizadamente, outros documentos orientadores, como por exemplo, as metas, o programa do 1º CEB e as OCEPE (Alarcão, 1996).

As planificações, em ambos os níveis de educação, partiram dos interesses e necessidades das crianças, por se considerar que eles são fundamentais para maximizar as oportunidades de aprendizagem (Antunes, 2001). No entanto, é importante dizer que as planificações contruídas para os dois níveis educativos apresentaram algumas diferenças. Assim, na EPE para além da definição dos interesses e das necessidades das crianças, estavam também definidos os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como o tipo de organização do espaço, do tempo e do grupo de crianças. No que concerne aos planos realizados no 1º CEB, importa mencionar que estes privilegiavam as componentes curriculares, os objetivos e os descritores de desempenho a serem desenvolvidos, bem como o tipo de recursos utilizados, o tempo previsto para cada atividade e os processos de avaliação. Também é relevante referir que, em ambos os contextos, valorizou-se o carácter flexível da planificação, já que ao intervir-se em contextos que se caracterizam pela complexidade e

imprevisibilidade, é impensável não encarar a planificação como um instrumento que não seja flexível. Por essa razão, é espectável que possam existir adaptações, que vão, sempre, ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças (Moreira, 2001).

Relativamente à ação refletir-se-á sobre alguns momentos distintos que se vivenciou na PES, sendo que um caracterizou-se por ser desmotivador e o outro mostrou-se ser mais positivo e entusiástico. Apesar de se ter passado por vivências distintas procurou-se, até nos momentos de maior desânimo, proporcionar aprendizagens em que se acreditava, isto é, aprendizagens que, partindo dos conhecimentos prévios das crianças, promoveram uma aprendizagem pela investigação e pela descoberta (Sanches, 2001; Lino, 2013). Assim, considera-se que estes dois períodos que se vivenciou foram fundamentais para a aquisição de diversas e diferentes aprendizagens, que através de reflexões na e sobre a ação (Schön, 1992) permitiram compreender a complexidade do exercício da função docente.

Neste sentido, a reflexão é também uma das fases da metodologia da investigação-ação, pelo que se procedeu ao longo da PES a diferentes tipologias de reflexão nomeadamente: antes, durante e pós-ação. Estas reflexões foram assim fundamentais para se conseguir adequar, quando necessário, as estratégias, de modo a modifica-las, para se responder aos problemas encontrados de modo competente (Moreira, 2001).

Em conformidade, a construção de guiões que proporcionaram uma reflexão antes da ação foram essenciais se consciencializar de possíveis dificuldades que poderiam surgir no momento da ação, permitindo-lhe compreender a importância de prever possíveis estratégias. Relativamente às reflexões na ação é importante mencionar que esta foi uma das aprendizagens que a mestranda mais teve dificuldade em concretizar, já que inicialmente não conseguia perspetivar a planificação como um documento que é flexível. Porém, ao perceber que determinada estratégia não funcionava e que haveria necessidade de explorar outros caminhos, a mestranda conseguiu compreender que “as planificações são feitas para serem alteradas”» (Arends, 2008, p. 93) e têm “um pé na situação vivida e um pé na situação desejada, [comportando] a linha condutora da acção e dando a esta acção um significado e um sentido específicos, isto é: age-se assim para...” (Diogo, 1999, p. 13). No que concerne à reflexão pós-ação é importante referir que foram importantes os diversos

momentos de reflexão e discussão partilhados com o par pedagógico, com as supervisoras institucionais, com a professora e educadora cooperante, que ajudaram a mestranda a perceber que nem tudo é “pintado da mesma cor”. Assim, considera-se que se aprende muito numa prática, que é caracterizada pela imprevisibilidade, mas que promove, simultaneamente, “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007). Para além disso, estas reflexões conjuntas permitiram a consciencialização de que a resolução dos problemas surgidos na prática exigem esforço coletivo e requerem co-aprendizagem (Moreira, 2001).

Por último, a avaliação, tal como mencionado no primeiro capítulo deste relatório, apresenta três modalidades: a diagnóstica, a sumativa e a formativa. No entanto, ao longo da PES procurou-se centrar na avaliação formativa, por acreditar que um dos objetivos de qualquer Educador não é ensinar para avaliar, mas antes é avaliar para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens das crianças, pois “ a avaliação é um meio, não um fim” (Estanqueiro, 2010, p. 83). Deste modo, as avaliações realizadas privilegiaram procedimentos informais, tais como observações das atitudes e dos trabalhos das crianças, os diálogos estabelecidos com elas, bem como as grelhas de observação realizadas (anexo 2.2) e que permitiram analisar se as estratégias pensadas, os objetivos delineados e os recursos e materiais usados eram os mais adequados ao grupo de crianças.

Assim, a adoção da metodologia baseada na investigação-ação permitiu que a mestranda se conhecesse e se questionasse a si própria, que fosse capaz de aprender numa prática complexa (Alarcão, 2001), através de uma postura observadora e crítica, que lhe possibilitou a construção progressiva de aprendizagens cada vez mais ricas e significativas.

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS**

“O sonho começa com um [Educador] que acredita em ti, que te empurra, te puxa e te encaminha até ao próximo nível” (Rather, citado por Arends, 2008, p. 4).

O presente capítulo tem como finalidade refletir acerca do percurso pessoal e pedagógico-didático concretizado, ao longo da PES na EPE e no 1º CEB.

De modo concretizar uma reflexão fundamentada acerca das atividades desenvolvidas, nos dois níveis educativos acima mencionados, a mestranda convocará, ao longo da análise das atividades, alguns pressupostos teóricos, pois todas as ações desenvolvidas na ação tiveram por base um enquadramento teórico, que justificou essa mesma ação. Tal como afirma Pessoa (1997, citado por Alonso & Roldão 2005, p. 112), “toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática e toda a prática deve obedecer a uma teoria”, que auxiliam a construção do docente, enquanto profissional em pleno estado de mudança.

Este pleno estado de mudança que caracteriza o Educador é influenciado pelas aprendizagens que ele vai concretizando, através da reflexão na, para e sobre a ação, sendo que é através dessa reflexão, que ele aprende a lidar com os problemas que surgem na prática e a encontrar soluções objetivas e credíveis para os resolver (Schön, 1992).

À semelhança do que acima foi descrito considera-se que a PES também proporcionou oportunidades para vivenciar plenos estados de mudança, que permitiram compreender que o conhecimento de qualquer docente não é estático, mas antes está em constante evolução. Porém, para que isso se verifique, é fundamental que ele se encontre permanentemente em investigação; tenha humildade para saber aceitar os erros e aprender com eles e, o mais importante, tenha a capacidade de dialogar com os diversos agentes que o auxiliam a ser cada vez melhor na sua prática (Antunes, 2001, Estanqueiro, 2010).

Este capítulo encontra-se assim organizado em dois pontos, sendo que no primeiro serão evidenciadas as práticas educativas desenvolvidas em contexto pré-escolar e no segundo as práticas educativas realizadas no 1º ciclo do ensino

básico. Em conformidade, é crucial mencionar que em ambos os pontos serão realizadas descrições e respectivas análises críticas acerca das atividades desenvolvidas, evidenciando as necessidades e interesses das crianças, que foram fundamentais para planificar de modo adequado. A par desta análise serão também mencionados alguns obstáculos que surgiram e as aprendizagens profissionais conseguidas e que caracterizaram o percurso profissional da mestranda.

## 1. PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa supervisionada, em contexto Pré-Escolar, revelou-se um verdadeiro desafio para a mestranda, porque observou e contactou com práticas e pedagogias com as quais não se identificava, mas que, ao mesmo tempo, proporcionaram vários momentos de reflexão, que a levaram a um crescimento profissional contínuo e ativo. Assim, a adoção de hábitos reflexivos fez com que ela encontrasse novos caminhos, outras possibilidades e novas soluções, que proporcionaram não só ao grupo de crianças aprendizagens mais significativas, como também fez com que outros refletissem, com ela, acerca de pedagogias ultrapassadas, que apenas valorizam o cognitivo, em detrimento do desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, é tempo de descrever e exemplificar como se desenvolveram os diferentes momentos na PES, que levaram a acreditar e a fazer acreditar numa pedagogia do imaginário “capaz de resistir às pressões da realidade e de cultivar o sonho sem infantilizar a razão” (Ribeiro, 2002, p. 86).

Em conformidade, este processo iniciou-se com a identificação dos interesses e das necessidades do grupo de crianças, não ignorando que, para que isso fosse possível, foi necessário estar-se atenta àquilo que as crianças fazem e têm para dizer, escutando-se ativamente as suas vozes (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Após essa identificação foi apontada como necessidade do grupo a incapacidade de imaginar, apresentando também ele, na sua generalidade,

dificuldades em brincar ao faz-de-conta e de se envolver nas áreas de jogo que apelavam a essa capacidade imaginativa. Assim, para dar resposta à necessidade identificada as mestrandas criaram um personagem, a Bruxilda, uma bruxa simpática e amiga do grupo, que todas as semanas os encantava com o seu chapéu mágico que, sem que se apercebessem, sobrevoava e lançava pela janela da sala desafios criativos e estimulantes. Porém, como não se poderia dar resposta apenas às necessidades das crianças, identificou-se como interesse para o grupo as temáticas relacionadas com o Espaço, razão pela qual se planificaram atividades que explorassem, simultaneamente, esse tema.

Neste sentido, um dos primeiros desafios lançados pela Bruxilda surgiu em formato de convite, sugerindo que o grupo visualizasse uma pequena encenação sobre um menino que, curioso por descobrir o que existia por detrás das nuvens inicia uma grande viagem por planetas imaginários.

É importante referir que, para esta atividade observada, foi construído um guião de observação (anexo 3.1), que possibilitou prever possíveis obstáculos e respetivas estratégias que permitiriam ultrapassá-los. Assim, o preenchimento do guião ajudou a descobrir como se iria “organizar a ação e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? (...) com que meio, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (Roldão, 2009, p. 29). Para além do guião de observação a planificação das atividades (anexo 3.2) permitiu uma reflexão consciente acerca do modo como se iria fazer, para ajudar as crianças progredirem na sua aprendizagem, tendo sempre em consideração as suas capacidades, as suas necessidades e os seus interesses (Arends, 2008).

Ainda no que respeita à atividade observada considera-se que ela se revelou bastante motivadora para o grupo, porque as crianças mostraram-se, logo no início, muito motivadas e curiosas por explorar o fantocheiro (anexo 3.3) e os recursos a si anexados. Por essa razão, aproveitou-se as suas motivações, para perguntar-lhes qual seria o tema da história a ser lida, sendo que, ao elaborar-se algumas questões, permitiu-se que fossem criados alguns significados à volta do conto que, inevitavelmente, contribuíram para compreendê-lo melhor (Pinto, 2002). É também importante referir que o momento de visualização e diálogo, acerca do cenário criado, foi fundamental para desenvolver a expressividade e o sentido crítico das crianças, porque foi através das questões que foram sendo levantadas, quer pela mestranda, quer pelas crianças, que se descobriram novos elementos, permitindo que cada uma delas fosse capaz de

estabelecer “relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e a refletir” (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016, p. 49) acerca do que observava. Assim, o que se pretendeu antes da leitura do conto com esta atividade foi “motivar a criança para ler; aumentar a curiosidade para o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências (...) de compreensão oral e convocar [os seus] conhecimentos prévios” (Viana, Ribeiro, Brandão, Baptista, Costa & Santos, 2014, p. 52).

Após o momento antes da leitura, seguiu-se o momento de leitura propriamente dito, no entanto antes de ler o conto, ensaiou-se uma pequena canção, que permitiria as crianças participarem na história em alguns dos seus momentos chave. Ao fazê-lo possibilitou-se que as crianças compreendessem e sentissem o que estava a ser contado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), de modo a que também elas fizessem parte do conto. Com efeito é relevante mencionar que a canção e a história (anexo 3.4) apresentadas às crianças foram criadas pelas mestrandas, porque permitiram-lhes articular mais facilmente os interesses das crianças com as suas necessidades. Para além disso, tal como evidenciado no capítulo um deste relatório considera-se que ao se desenvolver uma relação de empatia com práticas criativas existe a possibilidade de o Educador se tornar também criativo (Ribeiro, 2002), sendo assim possível proporcionar aprendizagens mais gratificantes às crianças.

Depois de todos terem aprendido a canção procedeu-se à leitura e à dramatização (anexo 3.5) da história, *Atenção: Lembrar de Imaginar*, assumindo-se também o papel de contador de histórias, com a expectativa de que a leitura e a dramatização do texto trouxesse consigo algum tipo de prazer estético e algum tipo de emoção (Pinto, 2010). Seguidamente, a mestranda realizou algumas questões que permitiram compreender literalmente a história lida e outras que remeteram para a compreensão inferencial (Viana, *et. al.*, 2014), isto é, perguntas que permitiram ir para além dos sentidos imediatos do texto. Uma dessas questões procurava saber se as crianças gostariam de visitar algum planeta e o que esperaríamos lá encontrar. Neste momento da atividade, obteve-se muitas respostas criativas e imaginativas, o que claramente evidencia o impacto da atividade nas crianças que, tal como era o objetivo, foram capazes de imaginar e criar novos mundos fantásticos. Assim, muitas crianças afirmaram que gostariam de visitar “planetas com corações falantes, que dessem beijinhos e abraçinhos”, outras que gostariam de visitar “planetas com

joias, diamantes ou notas”, ou ainda algumas afirmaram que gostariam de visitar em “planetas com palhaços, que as fizessem rir para toda a vida”. Considera-se, por isso, que estas ideias criadas pelas crianças, só foram possíveis de serem imaginadas, porque tiveram por base o conto da história, que permitiu que elas chegassem a estes pensamentos imaginativos e compreendessem que tudo pode transformar-se naquilo que a sua imaginação quiser (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Após a concretização das atividades seguiu-se o momento de reflexão pós-ação com o par pedagógico, com a educadora e com a supervisora institucional, momento esse que se revelou fundamental para se refletir acerca das ações desempenhadas. Assim, tanto os momentos de reflexão conjunta, como as narrativas (anexo 3.6) que se construíram após as ações desenvolvidas, permitiram compreender a eficácia das práticas, quais os seus pontos fortes e quais os que teriam de ser repensados, contribuindo estas reflexões para a construção significativa do processo formativo da mestranda (Roldão, 2009).

À semelhança da atividade acima descrita a mesma capacidade criativa e imaginativa foi evidenciada pelo grupo, quando as mestrandas sugeriram que construíssem planetas imaginários a três dimensões. Uma vez que as crianças demonstraram dificuldades em trabalhar colaborativamente, esta atividade foi realizada em subgrupos, para que começassem a relacionar-se, progressivamente, como pares, aprendendo a resolver eventuais conflitos de forma construtiva. Por outras palavras, o que se pretendeu foi que cada criança soubesse “superar-se antes de querer superar os colegas; ser ambiciosa sem deixar de ser solidária; competir consigo mesma e cooperar com os outros” (Estanqueiro, 2010, p. 21).

Para além do trabalho colaborativo ter-se revelado uma conquista importante ao longo dos diversos momentos em que as crianças se dedicaram à construção dos planetas, ele também proporcionou a aquisição de importantes aprendizagens. Portanto, para além de desenvolverem a motricidade fina ao recortarem revistas, jornais, cartões, entre outros materiais, elas foram também capazes de sonhar, imaginar e transgredir a sua própria realidade (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011), quando criaram o nome e os habitantes para os seus planetas, imaginando o que é que comiam e o que é que mais gostavam de fazer (anexo 3.7 e 3.8).

Também no decorrer desta atividade foi sugerido que as crianças apresentassem os seus planetas a todo o grupo, de modo a que todas tivessem oportunidade de explicar o trabalho que realizaram, evidenciando as suas capacidades criativas. É importante mencionar que antes das crianças apresentarem os seus projetos existiu, anteriormente, uma atividade de planificação, para que as crianças pudessem discutir os pontos fundamentais que o discurso oral iria conter (nome do planeta, quem eram os habitantes e o que é que mais gostavam de comer e de fazer), proporcionando-se assim oportunidades para chegarem mais longe a nível de pensamento (Ríos, 2014). Nesta fase da atividade dois dos grupos de crianças não estavam a conseguir chegar a acordo em relação ao nome do planeta criado, tendo-se observado duas formas distintas de resolver o conflito, sem a intervenção de um adulto. Assim, no primeiro grupo as crianças foram capazes de perceber que se o grupo não está de acordo, então é importante votar para que, democraticamente, se decida o que a maioria pretende fazer, numa atitude relacional positiva, que as levou a entreajudarem-se no “processo de respeitarem as regras e de se respeitarem umas às outras” (Vasconcelos, 1997, p. 143). No entanto, o segundo grupo optou por juntar dois nomes que teriam sido sugeridos, nomeadamente “coração” e “borboleta”, dando-se o nome ao planeta de “Coroleta”, evidenciando-se, também, a “a criatividade linguística das crianças na criação de palavras” (Viana, *et. al.*, 2014, p. 70).

Para além do momento de planificação ter-se revelado fundamental para a criança alargar o seu vocabulário, pois o trabalho de grupo acabou por proporcionar conteúdos ricos para a conversação, também a apresentação dos planetas (anexo 3.9) permitiu o desenvolvimento de capacidades expressivas, quando crianças manifestaram as suas ideias e opiniões (Katz & Chard, 1997). Além disso este momento foi importante, porque deu voz às crianças, possibilitou que elas fossem ajudadas para encontrar as palavras e os gestos certos, estimulou a escuta ativa de todas as crianças, “proporcionando-lhes experiências gratificantes de aprendizagem em cooperação” (Vasconcelos, 1997, p. 248).

Ainda sobre o desenvolvimento das atividades anteriormente refletidas considera-se que se revelaram um exemplo de criatividade no processo educacional, pois o que verdadeiramente interessou não foi o “produto criado, nem tão pouco o “talento” do sujeito criador, mas a atitude e o processo”

(Ribeiro & Lopes, 2002, p. 71), que levaram as crianças a produzir, a crescer e a ter prazer nas tarefas que realizaram (Ribeiro & Lopes, 2002).

Ao longo do desenvolvimento das atividades relacionadas com os planetas imaginários, as mestrandas tiveram oportunidade de compreender que, ao contrário do que pensavam, a criança é espontaneamente criativa (Ribeiro, 2002) e o que ela apresentava não era a incapacidade de imaginar e criar (afinal isso faz parte da sua essência), mas antes era necessário dar-lhe espaço para que pudesse contagiar-se e contagiar os outros com a sua fantasia, imaginação e criatividade, pois tal como afirma Araújo (2009, p. 98) “ só temos que lhes dar atenção, ouvi-la e colocarmo-nos disponíveis para ver o Mundo na sua perspectiva”. Por outras palavras, o que não se tinha compreendido era que as crianças estavam envolvidas numa “progressiva domesticação a que, na nossa cultura, é submetida a imaginação das crianças, pela imposição de uma superestrutura cognitiva de tipo lógico-verbal, geradora de mecanismos de defesa contra o imaginário” (Ribeiro, 2002, p. 75).

Neste sentido, num contexto que se caracterizou por ser predominantemente escolarizador, revelou-se urgente mobilizar um quadro teórico atualizado, que permitisse argumentar as práticas educativas adotadas, de modo a que se pudesse alternar pedagogias ultrapassadas que apenas valorizam o ensino em detrimento da aprendizagem e que concebem a criança como “um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que construtor da sua aprendizagem” (Formosinho, 2012, p. 17).

Após várias reflexões com a educadora cooperante, com o par pedagógico e com a supervisora institucional obteve-se algumas conquistas importantes no que respeita à necessidade de proporcionar ao grupo brincadeiras espontâneas, numa perspetiva de resistência e de persistência, agindo-se “a favor de um currículo que integre o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão...” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 48).

É importante mencionar que nem sempre foi fácil despertar o interesse da criança para explorar as áreas de jogo, como por exemplo a área da casinha, já que, inicialmente, estas mostravam-se desanimadas e insistiam em querer realizar trabalhos de mesa. No entanto, as mestrandas não desistiram e começaram elas próprias a brincar, numa tentativa de que isso lhes despertasse alguma motivação. Ao fazê-lo, rapidamente se despertou o interesse das

crianças, possibilitando-se que se resgatasse um novo mundo, um mundo que as crianças já se tinham esquecido que existia, isto é, o brincar (anexo 3.10 e 3.11). Assim, ao longo das atividades espontâneas as crianças realizaram diversas e importantes aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas, que não permitem caracterizar o brincar como uma atividade supérflua, mas antes como uma atividade essencial para a criança conhecer o mundo real que a abraça (Moyles, 2002).

À semelhança do que se verificou com as atividades de brincadeira espontânea, também a implementação da metodologia de trabalho de projeto se revelou uma importante conquista na PES. Assim, uma vez que as crianças nunca haviam experienciado esta metodologia e dado as potencialidades que ela apresenta para o desenvolvimento de competências nas crianças, as mestrandas, partindo novamente dos seus interesses e necessidades, deram início a um projeto, que pretendeu dar resposta a duas questões-problema levantadas, nomeadamente: “Para onde vai o sol no final do dia?” e “Como é que o sol nasce, se não o vemos nascer?”

Após se ter definido o problema e as questões a investigar (anexo 3.12), o grupo procedeu à identificação dos recursos e fontes de informação (Gambôa, 2011), para iniciar a investigação que os levaria à resposta do problema levantado. Nesta etapa do projeto uma das crianças rapidamente sugeriu que se poderia “procurar no computador”, outra sugeriu que se poderia procurar “na sala do professor Mário, pois lá tem muitas coisas...”, ainda “nos livros” e, finalmente, “nos jornais” (anexo 3.13).

Nos dias que se seguiram as crianças iniciaram a procura de informação nos espaços que tinham determinado em pequenos grupos, de modo a que pudessem aceder aos espaços e recursos com maior facilidade e sem tempo de espera (anexo 3.14 e 3.15). Esta fase revelou-se assim fundamental, porque permitiu que as crianças pudessem verificar as hipóteses levantadas em dias anteriores (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016), sendo que enquanto discutiam e investigavam, para além de adquirirem novas informações sobre o problema levantado, assimilaram novos conceitos, que as ajudaram a alargar o seu vocabulário (Katz & Chard, 1997). Para além disso, foi também nesta etapa que foram ouvidas novas questões levantadas pelas crianças, bem como analisadas, com elas, as informações que, animadamente, iam descobrindo (*Idem*).

Também a forma como as mestrandas se relacionaram com as crianças foi importante para fortalecer o envolvimento das crianças no projeto, porque ao longo do seu desenvolvimento procuraram incentivar as crianças nas suas explorações, receberam novas questões e discutiram-nas, demonstrando uma predisposição para a pesquisa e procurando descobrir como é que as crianças realizavam as suas aprendizagens (Formosinho & Costa, 2011; Katz & Chard, 1997). Assim, considera-se que o respeito com que se escuta a voz da criança, valorizando-se as aprendizagens, que progressivamente, vão sendo realizadas, é fundamental para a criação de um clima positivo de ética relacional (Formosinho & Costa, 2011). A prova da veracidade do que atrás foi dito são as produções que as crianças fizeram, à medida que iam realizando as suas descobertas, isto é, os desenhos que, autonomamente, sentiram necessidade de concretizar para expressar o que tinham aprendido. Em todas as produções foi visível a construção do conhecimento realizado pelas crianças, pois todas foram capazes de desenhar a Terra a girar em torno do Sol e não o contrário, como inicialmente afirmaram, bem como foram capazes de desenhar o movimento de rotação, assegurando que é a Terra que gira em torno do Sol e é isso que faz com que fique dia e noite (anexo 3.16). Para além de compreenderem estes fenómenos, uma das crianças questionou a mestranda acerca de como poderia escrever: “Os planetas são fixes”, tendo já escrito algumas letras no seu desenho (anexo 3.17). Assim, o que a criança escreveu para além de já se aproximar do modelo do código escrito, mostra que já foi capaz de identificar alguns fonemas, bem como adquiriu a noção de fronteira de palavra (Viana, *et. al.*, 2014), tendo escrito a frase do seguinte modo: “UX PLNTX S FX”. Perante o ocorrido não se hesitou em incentivar a criança, afirmando que, o que tinha realizado teria sido uma grande aprendizagem, porque as tentativas de escrita “mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito”(Lopes da Silva, *et. al.*, 2016, p. 76).

Depois de as crianças terem realizado os seus desenhos, autonomamente, sugeriram apresenta-los ao grupo (anexo 3.18), pelo que as mestrandas aceitaram e esperaram que estas descobertas feitas pelas crianças motivassem ainda mais os restantes colegas. Assim, este momento para além de ter motivado algumas crianças foi importante, na medida em que permitiu uma escuta atenta da fala da criança, atribuindo-se atenção por aquilo que teriam

descoberto e desejavam partilhar. Ao fazê-lo convidou-se todas as crianças a “ouvirem-se e a ouvir os outros [e isso é] consentir cada um na relação com os outros” (Formosinho & Costa, 2011, p. 87).

É também importante mencionar que estas descobertas realizadas pelas crianças para além de terem sido valorizadas pelo par pedagógico, foram também incentivadas pelas suas famílias que, continuamente, as questionavam acerca das aprendizagens que tinham realizado, bem como enviavam livros e enciclopédias que lhes permitiram aprofundá-las. Assim, considera-se que o apoio familiar é fundamental neste processo, porque, “quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância” (Formosinho & Costa, 2011).

Em conformidade, num dos livros enviados pelas famílias estava uma experiência que uma das crianças sugeriu fazer, que consistia em descobrir o que é que acontecia à sombra humana ao longo dos diversos momentos do dia. Assim, antes de realizarmos o primeiro contorno da sombra foi sugerido que as crianças pensassem acerca do que iria acontecer à sua sombra no exterior, isto é, se encontrar-se-ia atrás, à frente ou ao seu lado, sendo que ao partilharem as suas ideias e teorias as crianças confrontaram-nas com as dos colegas, avaliando o grau de validade com as evidências que surgiram no momento da experiência propriamente dita (Sá & Varela, 2004). Depois de especularem acerca do que iria acontecer as crianças observaram a sombra de um dos pares que se desenhava no chão, observando-se que a sombra se encontrava atrás do mesmo. Após o primeiro desenho da sombra, às 10h:00, sucederam-se mais dois, um às 12h:15 e outro às 15h:20, momentos em que as crianças observaram, que a sombra do colega estava a mudar de sítio (anexo 3.19). Porém quando se questionou o que é que estava a acontecer à sombra, as crianças, baseando a sua opinião em factos que já tinham descoberto, foram capazes de dizer que a “sombra movia-se”, porque a Terra estava a girar. Assim, as crianças foram capazes de compreender que, como a terra se está a mover e também elas se movem junto com ela, então também a sua sombra muda de sítio, porque também “ela está a girar” em conjunto com a Terra. A par desta explicação foi também utilizado um globo e uma pequena lanterna, para que esta explicação

fosse clara para todas as crianças (anexo 3.20), de modo a que compreendessem, concretamente, o que acontece na realidade.

Considera-se assim que esta atividade permitiu que as crianças especulassem, explorassem, experienciassem, analisassem, refletissem e comunicassem o que aprenderam, sendo este processo fundamental para desenvolver “atitudes de base para a descoberta do mundo” (Ribeiro, 2016, p. 42).

Após a fase de pesquisa, as crianças definiram como queriam expressar as suas aprendizagens, sendo que a generalidade do grupo sugeriu cantar uma canção e realizar uma dramatização, tendo assim a oportunidade de divulgar os conhecimentos adquiridos (Gambôa, 2011). Por outras palavras o que se pretendeu fazer foi reunir o saber adquirido ao longo das fases anteriores, refletindo-se sobre o que é que foi realizado e como foi realizado, integrando-se assim as conquistas e os saberes adquiridos pelas crianças (Kilpatrick, 1971).

Quando o grupo definiu como queria expressar o que tinham aprendido o par pedagógico questionou-lhe acerca de como iriam preparar o “espetáculo” que tanto desejavam realizar, sendo que rapidamente começaram a imaginar como seria e o que é que precisariam para o realizar.

À medida que as crianças foram partilhando as suas opiniões, estas foram sendo registadas, para que depois se pudesse partilhar a documentação com todo o grupo, numa perspetiva de respeito por aquilo que realizaram e porque concebem cada criança “como seres inteligentes e capazes, curiosos e atentos, com capacidade para serem independentes e dignos de confiança” (Vasconcelos, 1997, p. 247).

Depois de terem definido o que fazer e como fazer dividiu-se o grande grupo em pequenos grupos, nomeadamente o grupo responsável pela construção dos cenários (anexo 3.21), pela elaboração dos adereços (anexo 3.22), pela criação do cartaz do “espetáculo” (anexo 3.23), pela realização dos convites (anexo 3.24), sendo que apenas a criação da história para o “espetáculo” foi da responsabilidade de todo o grupo (anexo 3.25).

Salienta-se assim algumas aprendizagens que as crianças realizaram ao longo deste processo, dado que seria impossível, devido ao limite de páginas, refletir acerca de todas elas. Portanto, no que respeita à construção dos convites surgiram alguns problemas (Quantas pessoas seriam convidadas?; Apenas daríamos os convites aos professores de cada turma ou daríamos a todas as

crianças?), o que possibilitou que se criasse uma situação significativa para adotar estratégias de resolução de problemas (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016). Neste momento as crianças foram capazes de definir, que apenas dariam um convite a cada sala, sendo que apenas precisariam de cinco convites, facilitando assim a contagem. Posteriormente, contaram o número de educadores existentes na escola, contabilizaram o convite do coordenador da escola e o da supervisora institucional, bem como de outras pessoas não docentes. A par do seu raciocínio que, progressivamente, se ia construindo as crianças aplicaram o seu próprio registo numérico (anexo 3.26), bem como utilizaram, autonomamente, as operações matemáticas, que fortaleceram esse mesmo registo (Katz & Chard, 1997).

Considera-se assim que esta atividade proporcionou à mestranda um importante momento reflexivo, porque a fez pensar acerca da realização das fichas na Educação Pré-Escolar. Assim o que verificou nesta atividade foi que a criança transgrediu todas as suas capacidades e aquilo que por vezes elas fazem nas fichas tem apenas “uma importância secundária, porque o mais importante é identificar o que ela é capaz de fazer se forem criadas as condições adequadas” (Lino, 2012, p. 132) para que isso aconteça.

Ainda no decorrer desta atividade é importante mencionar que os convites foram entregues às turmas do 1ºCEB, por crianças que irão ingressar para o ano neste nível educativo. Portanto esta atividade não ocorreu sem fundamento, mas, tal como foi mencionado no capítulo um, a qualidade das transições não depende apenas do *background* com que a criança chega ao primeiro ciclo, mas antes depende do contexto e dos processos de acolhimento que a escola disponibiliza (Formosinho, 2016), por isso, “importa conhecer o nível seguinte (...) e as exigências impostas (...) conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1.ºCEB, (...) e a preparação das crianças, ao nível das competências essenciais” (Serra, 2004, p. 91).

Para além dos convites às turmas, as crianças também enviaram convites para os seus familiares, tendo sido esta uma das maiores conquistas realizadas no contexto. A razão pelo qual se apresenta uma conquista está relacionada com o facto de a instituição escolar não acreditar que a participação ativa dos pais e outros familiares na vida dos educandos é fundamental para que estes atinjam níveis mais elevados de desempenho (Marques, 2001). No entanto, o impacto das aprendizagens foi tão notório nas crianças, que estas divulgaram com os

seus familiares o que estavam a realizar na escola, concretizando “pequenos espetáculos” em suas casas, atribuindo papéis, como o sol, a lua e a Terra e efetuando os respetivos movimentos. Perante o ocorrido, as famílias das crianças estabeleceram contacto com a escola, de modo a que fosse permitida a sua visita no dia da divulgação do projeto à comunidade educativa.

Assim, a divulgação do projeto não só foi importante para envolver a família: pais, avós, tios, irmãos...., como também não permitiu que ninguém ficasse “à porta”, pelo que é fundamental que a família seja sempre convidada em entrar, de modo a interessar-se “pela vida do jardim-de-infância, pelo que acontece na sala de actividades e pela evolução” (Vasconcelos, 1997, p. 201) das crianças.

No dia da divulgação do projeto as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, revelando que sonharam na noite anterior com esse dia tão desejado. Esta partilha de sentimentos, possibilitou que a mestranda refletisse que a educação é também uma prática emocional e “são as manifestações de apreço que provocam comoção, alegria, gratificação, que fortalecem a auto-estima dos [educadores], influenciam a construção permanente da sua identidade, estimulam o seu profissionalismo” (Estrela, 2010, p. 51).

A par das motivações apresentadas ao longo do desenvolvimento do projeto, as crianças adquiriam importantes e diversas aprendizagens, principalmente na fase de divulgação do projeto (anexo 3.27 e 3.28), evidenciando: grandes capacidades de expressão corporal, quando dramatizaram, o que acabou por reforçar a autoconfiança de algumas crianças (Porcher, 1982); criatividade quando construíram os adereços, sendo que eles refletiam as informações adquiridas na fase de investigação (Katz & Chard, 1997) (anexo 3.29); capacidade de escrita criativa na criação da história e capacidade de interpretação e memorização da canção para o “espetáculo” final (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016).

Ainda no que respeita à fase de divulgação é importante mencionar que existiu um momento que marcou, particularmente, a mestranda, isto é, o momento em que uma das crianças teve a responsabilidade de procurar e guardar um lenço que precisaria para representar. Neste momento, o par pedagógico ficou orgulhoso porque, ao contrário do que se dizia, a criança foi capaz de ter autonomia para desenvolver a tarefa que ficou da sua responsabilidade, pelo que aquilo que ela precisou foi de ter à sua disposição os “andaimos mais adequados” (Vasconcelos, 1997, p. 149) e, sobretudo ter alguém

que acreditasse nas suas capacidade e a encaminhasse até ao próximo desafio (Arends, 2008).

Não se poderia deixar de refletir neste relatório acerca do personagem da bruxa Bruxilda, que teve um papel fundamental na desconstrução das “ideias aterradoras” que as crianças tinham acerca de bruxas (anexo 3.30), bem como na motivação das crianças para a aprendizagem ao longo de todas as fases do projeto, no entanto foi na última fase que ela teve um papel com maior destaque. Assim, como um dos desejos das crianças era conhecer a bruxa pessoalmente, as mestrandas escreveram, em conjunto com o grupo, uma carta, convidando a bruxa a visitar a escola (anexo 3.31). No dia seguinte, as crianças verificaram que a carta já não estava no mesmo lugar onde a tinham deixado, mas ao invés disso estava um sapato. À semelhança do que aconteceu com o sapato deixado pela bruxa, também as cartas (anexo 3.32) que, misteriosamente, foi deixando atrás da porta fez com que o grupo de crianças ficasse motivado para o novo desafio da bruxa, isto é, para uma nova a aprendizagem. Assim, considera-se que o ato de imaginar e criar não se contrapõe ao ato de aprender, mas apresenta-se como um elemento facilitador para a aquisição do conhecimento (Cavalcanti, 2006).

Um exemplo do que atrás foi dito foi uma das cartas da Bruxilda, que desafiava o grupo a realizar um percurso, que as levaria, sem que estas se apercebessem, ao local onde estava escondida. Portanto, pretendeu-se aliar a atividade física à capacidade imaginativa da criança, fazendo com que adquirisse noções como esquerda, direita, atrás, à frente, entre, sem que estas se apercebessem que estavam a ser trabalhadas.

Na opinião da mestranda esta atividade foi muito prazerosa para todo o grupo, porque foram criadas todas as condições necessárias para deixar entrar a magia. Este mundo fantástico foi também criado através das pistas do percurso, sendo que cada uma delas estava camuflada nos desenhos coloridos existentes na parede da escola (anexo 3.33), fazendo assim com se confundisse, por exemplo, o padrão do desenho de uma abelha com o padrão igualmente desenhado na pista, o que tornou o percurso ainda mais mágico e entusiástico para cada criança. Assim, ao longo da atividade foram visíveis alguns sinais que revelaram o envolvimento da criança na aprendizagem, tais como o prazer, a concentração, a persistência e o empenhamento (Lopes da Silva, *et. al.*, 2016), que fizeram com que a mestranda e o seu par pedagógico se sentissem também

felizes, porque estavam a proporcionar momentos de sonho às crianças, transmitindo-lhes essa importância de sonhar, pois tal como diz o poeta: “Sempre que um Homem sonha, o mundo pula e avança” (Gedeão, 1956, citado por Cavalcanti, 2006, p. 95).

Quando já se aproximava o momento da chegada da Bruxilda, leu-se uma pequena pista que indicava que iria aparecer algo do lado esquerdo das crianças, quando, sossegadamente, a Bruxilda apareceu e encantou todas as crianças com as suas lindas roupas coloridas e com uma pequena magia que fez com que o momento se tornasse verdadeiramente mágico (anexo 3.34).

Nesta fase da atividade, mesmo que a mestranda quisesse descrever o que é que as crianças sentiram ou imaginaram, ela não conseguiria, não seria capaz... mas, de uma coisa ela teve a certeza: a felicidade das crianças era imensa, visível nos seus sorrisos gigantes e, foi aí, que ela sentiu o que era ser Educadora, foi aí que descobriu e vivenciou o seu papel – fazer as crianças verdadeiramente felizes. Por outras palavras, é nos momentos como estes, que os Educadores assumem também um papel importante, isto é, o de articular os diferentes saberes com a magia do mundo que as crianças ainda carregam no seu olhar, fazendo com que seja possível satisfazer os seus desejos e não, que sejam cumpridas obrigações que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem (Ribeiro, 2002).

No final da PES a mestranda questionou-se sobre como é que se tinha sentido ao longo de todo este processo, tendo refletido que, para além de todo o envolvimento pessoal, nutria um sentimento de determinação, vontade e uma grande vinculação afetiva (*Idem*) pelo projeto que desenvolveu com o grupo de crianças. Para além disso, ela percebeu ao longo do seu desenvolvimento que escutar a criança não era apenas ouvi-la, mas antes implicava usar todos os seus sentidos para o fazer, numa perspetiva de “escutar as cem, as mil linguagens, símbolos e códigos (...) através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados” (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2012, p. 127).

Assim revela-se fundamental evocar nesta narrativa os momentos de partilha de conhecimentos com o par pedagógico e com a supervisora institucional, que ajudaram a compreender a importância de desenvolver estratégias de reflexão e investir numa aprendizagem em colaboração (Vasconcelos, 2009). Para além disso, as idas ao contexto e as contantes reflexões estabelecidas entre a

supervisora institucional com a educadora e com o par pedagógico foram fundamentais para se continuar a investir no que realmente se acreditava, bem como contribuiu positivamente para o processo formativo e construtivo da mestranda.

Em modo de reflexão, para além do trabalho colaborativo ter sido fundamental para ter proporcionado práticas pedagógicas alternativas, também a paixão que as mestrandas nutriam pela criatividade e imaginação (Ribeiro, 2002) foi crucial para continuarem a acreditar que Educar é “ um exercício de imortalidade, [para que] de alguma forma continuarmos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia das nossas palavras” (Ruben Alves, citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 108).

## 2. PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS – ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os interesses e as necessidades das crianças mereceram uma grande atenção por parte da mestranda ao longo da PES, porque foi através da sua identificação que ela conseguiu articular, subtilmente, as matérias curriculares, com atividades verdadeiramente significativas para o grupo. Deste modo, ao invés de impor temáticas ou assuntos, que poderiam não fazer qualquer sentido para as crianças, procurou-se identificar outros que fossem ao encontro dos seus interesses e motivações, maximizando as oportunidades de aprendizagem. No entanto, identificou-se também as necessidades sentidas pelo grupo, planificando-se de acordo não só com os seus interesses, mas também com as suas dificuldades, respondendo assim àquilo que efetivamente as crianças teriam necessidade de aprender (Antunes, 2001).

Em conformidade, ao longo dos primeiros dias de estágio, observou-se em diversos momentos o grupo, verificando-se que algumas crianças da turma tinham dificuldade em memorizar o nome das letras, não compreendendo, muitas vezes, as regras de conversão fonema-grafema (Viana, *et. al.*, 2014). Além disso, a maioria das crianças do grupo não era capaz de compreender que, apesar das letras estarem escritas de forma diferente, no final, tratava-se tudo

da mesma letra, isto é, por exemplo o “A” de imprensa maiúsculo, o “a” de imprensa minúsculo, o “A” manuscrito maiúsculo e o “a” manuscrito minúsculo são, na verdade, diferentes representações da mesma letra (Morais, 2010).

Após terem sido identificadas as necessidades das crianças procedeu-se então à planificação de atividades (anexo 4.1), que permitiram ajudá-las a progredir na aprendizagem. Porém não se contemplou na planificação apenas as necessidades, mas também integrou-se o que as crianças mais tinham prazer em realizar, como por exemplo atividades que privilegiassem o espaço exterior e outras que aludissem à sua capacidade de imaginação. Para além disso considera-se que é importante desenvolver atividades que despertem as disposições afetivas das crianças para a aprendizagem da leitura. A criação dessas disposições afetivas podem ser conseguidas através de meios criativos adequados, que permitam suscitar o interesse e a curiosidade da criança para aprender a ler (Viana & Teixeira, 2002).

Neste sentido, foi com a “História da Família A” (anexo 4.2), que se conseguiu “dar vida” a um conjunto de grafemas, inicialmente sem sentido para as crianças, mas que, com o conto da história, se foi tornando progressivamente mais compreensível. Assim, o facto de se ter atribuído à letra “A” uma família, fez com que a turma compreendesse que dentro dessa família existem outros “Às”, que não deixam de o ser só por terem tipos de representações diferentes. Tal como era o objetivo, conseguiu-se que as crianças aprendessem que os símbolos gráficos podem ter diferentes representações, mas fonologicamente, correspondem a um único fonema (Viana, Cruz & Cadime, 2014).

Para além disso, considera-se que este tipo de atividade possibilitou que a turma “entrassem no mundo das letras” de uma forma prazerosa, sendo este prazer determinante para não desenvolver atitudes negativas face à leitura, bem como atingir “a mestria de estratégias de compreensão que lhes possibilitem tornarem-se verdadeiros consumidores de leitura” (Sim- Sim, 2009, p. 7).

Não se poderia deixar de refletir acerca de alguns aspetos que criaram constrangimentos na planificação da atividade, nomeadamente as denominações atribuídas à letra “A” no decorrer do vídeo apresentado às crianças. Nele são apresentadas designações como: “A” grande à máquina; “a” pequenino à máquina; “A” grande à mão e “a” pequenino à mão, que embora não sendo corretas, acredita-se que foram as mais adequadas para apresentar ao grupo de crianças. Uma vez que o grupo já estava familiarizado com estas

designações desde o início do ano escolar, considera-se que não seria correto apresentar as denominações de “A” de imprensa maiúsculo, “a” de imprensa minúsculo, “A” manuscrito maiúsculo e “a” manuscrito minúsculo, se as crianças usavam habitualmente com a professora cooperante as designações acima mencionadas, havendo até a possibilidade de as confundirem com as designações corretas. Porém, pensa-se que seria importante introduzir, desde o início do ano escolar os nomes corretos, já que o tipo de designação selecionado causou alguma confusão nas crianças, levando-as a questionar acerca de como é que escrevem, por exemplo, o “a, que tem de ser pequenino e à mão”. Assim, este tipo de confusões criadas levaram-nas a questionar-se acerca da definição atribuída ao tamanho e ao tipo de letra, não compreendendo muito bem como é que teriam de desenhar o grafema. Deste modo, considera-se que estes erros de interpretação poderiam ter sido evitados, através de uma correta exploração e implementação das designações de manuscrito, de imprensa, de maiúsculo e de minúsculo.

Ainda nesta atividade foi lançado um desafio, no final do vídeo da “Família A”, que motivou e despertou o interesse das crianças para a realização de um percurso de expressão e educação físico-motora. Portanto, o objetivo era que as crianças realizassem o percurso, de modo a desenvolverem capacidades motoras, ao mesmo tempo que progrediam nas aprendizagens relacionadas com o português. De facto, quando as crianças tentaram equilibrar-se em cima da “ponte” (banco de madeira) e lançaram a “bola mágica” para dentro de um arco, para encontrarem as vogais perdidas, vivenciaram verdadeiros momentos de magia. Considera-se então que este tipo de atividade acabou por proporcionar uma aprendizagem significativa, envolvendo cada criança afetivamente e emocionalmente no que estava a concretizar (Antunes, 2001). Além disso, a atividade também permitiu articular a componente curricular de português com a componente curricular de expressão e educação físico-motora, sendo que esta articulação possibilitou que o conteúdo curricular abordado fosse trabalhado de forma integrada e contextualizada, pois apesar de serem componentes tão distintas, em conjunto, conferiram uma visão unitária àquilo que se trabalhou (Pombo, *et. al*, 1994).

Ainda no que respeita à atividade acima descrita ocorreu um acontecimento que marcou particularmente o percurso formativo da mestrandia em contexto do 1º CEB, relacionado com uma criança que, habitualmente, não se sentia

confortável para realizar atividades em que se exponha perante a turma. No entanto, ao ver o envolvimento de todos, a criança não hesitou em realizar, com o apoio da mestranda, o percurso, sentindo-se, no final, satisfeita por o ter concretizado. Assim, tal como evidenciado no primeiro capítulo considera-se que a atividade realizada evidencia o papel das emoções na educação, pelo que, quando é dado espaço para a criança viver num clima afetivo, mais facilmente se evidenciam as capacidades desejadas e se afastam as indesejadas (Estrela, 2010). Por outras palavras, quando as crianças estão afetivamente envolvidas na aprendizagem, também atingem níveis mais elevados de desempenho, considerando-se, por isso, que, aquilo que mais deverá agradar no ensino não são apenas as competências cognitivas evidenciadas, mas antes é “ ver as crianças perplexas, envolvidas e estimuladas” (Ayers, 1989, citado por Vasconcelos, 1997, p. 34) para aprender.

O facto de as crianças se encontrarem muito motivadas para a realização da atividade acabou também por criar alguns constrangimentos, já que perante tanta agitação, não se soube como gerir o comportamento da turma. Esta impotência que a mestranda sentiu, enquanto procurava resolver os problemas identificados, levou a que ficasse desmotivada e, até, tentada a concretizar atividades que poderiam não ser tão motivadoras, mas que poderiam resultar a nível prático. No entanto, logo percebeu que esse não era o caminho e aprendeu que a persistência e a vontade de querer fazer sempre mais e melhor podem ser a chave para o sucesso da educação, pois tal como Estanqueiro (2010, p.10), ela acredita que “ não há respostas simples, nem, fórmulas mágicas”, prontas a serem aplicadas a qualquer turma ou a qualquer criança e tal como os «investigadores bem sucedidos [é preciso usar] uma grande variedade de estratégias.» (Orna, citado por Bell, 2004, p. 73).

Ao ter experimentado diversas estratégias com o grupo, compreendeu-se que existiram algumas que efetivamente funcionaram e um exemplo disso foi a atividade realizada depois do percurso de expressão e educação físico-motora. Quando as crianças voltaram à sala leu-se uma carta de agradecimento do “pai A” e da “mãe A”, por estas os terem ajudado a encontrar os seus filhos, contendo nela um último desafio, que incentivava o grupo a resolver alguns exercícios do livro. Depois de terminarem corretamente o que lhes foi sugerido, as crianças receberam uma medalha alusiva ao conhecimento da letra “A”, o que as deixou orgulhosas pela aprendizagem que teriam concretizado. Esta estratégia acabou

por ser uma motivação para muitas crianças, que facilmente se distraíam ou que tinham alguma dificuldade em realizar os exercícios, sendo que estas passaram a estar mais concentradas e empenhadas em terminá-los corretamente, porque queriam receber a medalha, que segundo algumas crianças, deixaria os seus pais felizes. Assim, considera-se que este tipo de motivação acabou por facilitar a aprendizagem, levando as crianças ao sucesso e, conseqüentemente, a conquista desse sucesso, reforçou ainda mais a sua motivação, despertando, em cada uma delas, o gosto por aprender (Estanqueiro, 2010).

Um outro exemplo de uma atividade em que a motivação despertou o interesse para a realização das tarefas propostas foi de atividade de matemática (anexo 4.3) que se iniciou com a visualização de um vídeo (anexo 4.4), onde um pescador, chamado Sr. Matias, lançou um desafio para o grupo resolver. Portanto o objetivo do desafio era que as crianças pensassem em formas de representar um conjunto vazio, sendo que para isso, não poderiam usar o algarismo 0, pois o Sr. Matias não conhecia os numerais, registando assim os peixes apanhados com o desenho dos dedos da sua mão.

Considera-se que o vídeo e o tipo de desafio lançado foram fundamentais para desmistificar a ideia errónea de que a representação de um número só pode ser concretizada através de algarismos (Maia, 2008). Pelo contrário, nesta atividade, explorou-se várias formas de representação dos números, através dos dedos das mãos, do ábaco e da moldura ou outras formas, inventadas pelas crianças, para que estas verificassem concretamente que existem muitas formas possíveis de os representar. Esta aprendizagem de representação ajuda a criança a desenvolver o seu conceito de número, pois tal como afirma Kamii (1990, citado por Maia, 2008, p. 73) “não se pode ensinar o conceito de número (...), a criança constrói-o interiormente, a partir da sua própria aptidão natural para pensar”, sendo por isso fundamental usar uma grande variedade de estratégias que a ajudem, progressivamente, a construí-lo.

Para além disso, o facto de as crianças utilizarem vários recursos para a representação do número fez com que se envolvessem na atividade, permitindo assim um maior empenhamento na aprendizagem, acabando por facilitar a compreensão e a representação dos conceitos e das ideias matemáticas de cada uma delas (Ponte & Serrazina, 2000; Camacho, 2012).

Um dos momentos interessantes nesta atividade foi o preenchimento da ficha de registos do Sr. Matias, pois como o pescador não conhecia os numerais,

as crianças teriam de a preencher, desenhando o número de dedos e apresentar à frente o respetivo numeral. Neste momento, observou-se que rapidamente algumas crianças associaram a mão fechada ao algarismo 0, já que o pescador não tinha pescado nenhum peixe naquele dia. No entanto, algumas delas insistiram em desenhar apenas o algarismo, não encontrando outra forma de o representar. Este acontecimento pode estar relacionado com o desconhecimento sobre a representação dos números de outras formas, sendo que algumas crianças, com mais dificuldades, acharam este procedimento estranho e até confuso. Assim, considera-se que é importante criar muitas oportunidades para as crianças pensarem em representações para os números, porque, desde muito cedo, é habitual insistir-se demasiado na sua representação escrita. Por essa razão, é fundamental proporcionar outras experiências, de modo a que as crianças possam desenvolver o seu sentido de número (Maia, 2008), tornando-se, progressivamente, mais competentes.

Nesta atividade também se verificou que uma criança desenhou alguns numerais invertidos, no entanto, apesar dela ter sido capaz de atribuir adequadamente o significado matemático ao símbolo utilizado, a sua representação não estava correta. Perante o ocorrido não se corrigiu de imediato a criança, mas desenhou-se o numeral, de modo a que ela compreendesse que a sua representação não era a adequada. Neste momento foi importante refletir com a criança acerca de como escrever o algarismo, ou seja, determinar um plano para que ela compreenda por onde começa o traço, qual a direção que irá tomar e qual o tipo de linha que irá desenhar, ou com uma linha reta ou com uma curva (*Idem*). Portanto, considera-se que é fundamental o docente não só corrigir as crianças nos momentos adequados, como também incentivá-las, apoiá-las e entendê-las, confrontando as suas representações invertidas, com as representações matemáticas corretas (Castro & Rodrigues, 2008).

Depois da atividade de registo propôs-se à turma a resolução de exercícios do manual de matemática, no entanto essa resolução ocorreu em formato de jogo. Por outras palavras, as crianças foram convidadas a participar numa “pescaria”, cujo objetivo era pescar o maior número de peixes. Assim, as primeiras crianças a terminar, corretamente, os exercícios receberiam um peixe, ganhando no final, aquela que respeitasse todas as regras do jogo e tivesse, naturalmente, o maior número de peixes. Esta atividade para além de se revelar bastante motivadora permitiu usar o manual, “precioso auxiliar” (Sanches,

2001, p. 25), de uma forma criativa e dinâmica, não restringindo a autonomia nem capacidade criadora (Roldão, 2009) da mestranda que o utilizou.

Ainda sobre esta atividade é importante mencionar que algumas crianças iniciaram os exercícios, sem que o árbitro do jogo (mestranda), desse autorização, pelo que terminaram, naturalmente, mais cedo do que os outros colegas. Uma das crianças ganhou um peixe de papel nestas condições, porque ninguém se apercebeu que esta começara antes, à exceção de algumas crianças, que rapidamente manifestaram o seu descontentamento. Ao ver o que tinha ocorrido, a mestranda ao invés de decidir o que poderia ser feito, uma vez que a criança ganhou o peixe (ponto) injustamente, optou por questionar a turma sobre o que, efetivamente, era o mais correto a ser feito. Assim, ao fazê-lo a mestranda proporcionou um momento para todas as crianças refletirem em conjunto, não numa tentativa de humilhar o outro, mas fazendo com que este reconheça os seus erros, assumindo assim as responsabilidades (Estanqueiro, 2010), isto é, a perda de um ponto.

Tal como já foi mencionado, a articulação curricular concretizada em vários momentos na PES mostrou-se fundamental para conseguir, através do contributo de várias componentes curriculares, construir conhecimentos que são transversais a todas elas e que, por isso, sustentam e validam a aprendizagem concretizada através dessa articulação (Pombo, *et. al.*, 1994). Também neste plano de aula verifica-se essa articulação entre a componente curricular de matemática e a componente curricular de expressão e educação plástica, sendo que esta última permitiu construir instrumentos personalizados (anexo 4.5) (peixes de cartão, em que a sua boca representava o sinal de maior e menor) que foram, posteriormente, úteis para a resolução de exercícios matemáticos. Considera-se, portanto, que esta atividade permitiu a criança expressar-se, ao mesmo tempo, que construía conceitos matemáticos importantes, proporcionando-lhe ainda algum prazer enquanto a realizava, prazer esse, que foi expresso através de pequenas cantigas, que as crianças iam cantarolando ao mesmo tempo que realizavam a tarefa. Além disso, este tipo de atividade, que motiva e dá prazer à criança é crucial não só para desbloquear o processo criativo, onde muitas crianças apresentam dificuldades, como também é fundamental para propiciar “a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão” (Rodrigues, 2002, p. 210).

Para além do exemplo de articulação curricular apresentado anteriormente existiu um outro, que de certa forma marcou o percurso profissional e formativo da mestranda. Deste modo, sem que fosse necessário fazer uma articulação forçada entre as diversas componentes foi possível interligar, subtilmente, a componente curricular de português, com todas as expressões artísticas e físico-motoras (anexo 4.6). Tal acontecimento permitiu refletir acerca do número de horas programado para a componente curricular de português e para as expressões artísticas e físico-motoras, considerando-se que, tal como referido no primeiro capítulo deste relatório, é importante o docente ter a “flexibilidade suficiente” (Pombo, *et. al.*, 1994) para que, em função das circunstâncias, consiga tirar proveito daquilo que as diversas componentes curriculares têm para oferecer, conjuntamente, à aprendizagem da criança. Assim, articuladas elas conferem uma nova perspetiva do conhecimento (Vaideanu, 2006) e contribuem significativamente para uma aprendizagem holística.

Para além disso, é importante mencionar que esta planificação foi construída em conjunto com o par pedagógico, num clima de cooperação e partilha de saberes, o que permitiu criar atividades onde todos beneficiaram, isto é, as mestrandas porque tiveram oportunidade de partilhar saberes e as crianças, porque beneficiaram da partilha desses conhecimentos. Portanto, acredita-se que a chave para combater a fragmentação e a especialização, que por vezes caracterizam o trabalho docente, é enveredando pelo caminho da cooperação, que se manifesta um sinal claro de “qualidade na educação” (Estanqueiro, 2010, p. 21). Com efeito, é nos momentos coletivos que se cria um trabalho articulado e pensado, que permitem alcançar melhor os objetivos traçados (Roldão, 2007), assegurando às crianças o direito fundamental que, todas elas, têm em aprender (Organização das Nações Unidas, 1989).

Também as TIC foram fundamentais para proporcionar às crianças aprendizagens motivadoras e estimulantes, já que se acredita que podem ser “um processo eficaz de aprendizagem, [que contribui] para uma maior eficiência e para desempenhos superiores de satisfação” (Flores, Escola & Peres 2009, p. 717).

Neste sentido, procurou-se, ao longo das PES, usar estes recursos que se apresentaram instrumentos úteis para abordar alguns conteúdos programáticos. Com efeito, foi numa atividade de estudo do meio, cujo objetivo era dar a conhecer às crianças alguns sinais de perigo e respetivos objetos que

contêm esses sinais, que se construiu um pequeno jogo interativo. Portanto, foi no âmbito das metodologias motivadoras, dinâmicas e interativas (Goulão, 2012), que se possibilitou ao grupo o conhecimento de mais objetos e, conseqüentemente, mostrou-se como devem lidar nas diversas situações de perigo. Para além disso, ao usar-se as TIC proporcionou-se uma aprendizagem das ciências mais atraente e entusiasmante para a maior parte das crianças, transmitindo-lhes a noção de que ela nos pode ser útil para desenvolvermos conhecimentos e capacidades, que nos permitam tomar decisões e resolver problemas (Martins & Veiga, 1999). Para além de se ter realizado o jogo interativo, também se levou algumas embalagens vazias para a sala, com os respetivos sinais de perigo. Ao fazê-lo permitiu-se que as crianças pudessem manipulá-los livremente, o que contribuiu para que desenvolvessem, conhecimentos e atitudes (Vieira, Vieira & Martins, 2011) relacionados com os sinais de perigo e aprendessem a prevenir acidentes futuros.

Não se poderia deixar de refletir, nesta narrativa, sobre algumas atitudes do grupo de crianças, que marcaram, particularmente, alguns momentos na prática educativa. Em conformidade, ao longo dos dias de observação e interação com as crianças teve-se oportunidade de observar que estas tinham grande dificuldade em partilhar os seus materiais e cooperar em diversas tarefas com os colegas. Ao analisar-se que esta era uma prática comum, isto é, que as crianças adotavam em diversos momentos o mesmo tipo de atitude, partiu-se para reflexões conjuntas, tendo-se evidenciado a importância de se desenvolver um projeto de intervenção na turma. No entanto, antes de desenvolver o projeto foi necessário compreender melhor o tipo de atitudes adotadas pelas crianças, pelo que foi realizado um questionário, de modo a que fosse possível recolher dados precisos acerca do problema identificado (Gonçalves, 2006). Com efeito, torna-se necessário definir o conceito de questionário, que segundo Estrela (1994) se define como uma técnica de conservação, sendo um instrumento universal de recolha de dados que reúne um conjunto de perguntas sobre um assunto ou um problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permitem obter informações básicas e/ou avaliar as atitudes das crianças de forma explícita.

Neste sentido, depois de se ter compreendido melhor o problema, envolveu-se as crianças em planos que trabalhassem o problema identificado (Cortesão,

Leite, & Pacheco, 2002), de modo a que aprendessem a adotar atitudes de cooperação e partilha.

Em conformidade, o projeto desenvolvido com o grupo, “Ser mais Humano – construindo-me como cidadão”, teve como objetivos: consciencializar as crianças para a importância de saber partilhar os materiais e o lanche escolar; desenvolver o respeito pela opinião dos outros colegas e proporcionar situações de cooperação nas atividades propostas.

Considerando que é também uma das funções da educação desenvolver competências éticas nas crianças, torna-se claro o papel do professor neste processo. Assim, também se procurou ao longo do desenvolvimento do projeto exercer eticamente uma função, de modo a que fossem transmitidos valores, quer diretamente, quer indiretamente, criando-se intencionalmente experiências que permitiram as crianças adotar novas atitudes e comportamentos (Estrela, 2010).

Apesar de ser fundamental desenvolver a temática – educação para a cidadania nas escolas, ela não é contemplada na matriz curricular para o 1ºCEB. No entanto, é dado ao docente a possibilidade de decidir a sua oferta, pois, tal como já mencionado no primeiro capítulo deste relatório, ele deve ser capaz de perspetivar o currículo como um documento que é flexível, decidindo e agindo perante as diferentes situações de forma contextualizada, através da gestão que ele próprio faz do currículo (Roldão, 2009).

Deste modo, foi por acreditar nesta necessidade de flexibilização do currículo que se planificou atividades que, em conjunto com os conteúdos curriculares, trabalhassem a educação para a cidadania.

É importante mencionar que este projeto foi desenvolvido de forma implícita, isto é, não existiram dias específicos para o abordar, já que o que se pretendeu foi alterar alguns comportamentos e atitudes das crianças que, como se sabe, não é possível serem alterados em dias pré-determinados. Pelo contrário, este foi um projeto que necessitou de ser desenvolvido diariamente, em algumas atividades planificadas, pois “tal como a liberdade os valores não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis” (Figueiredo, 1999, p. 14).

Em conformidade, num dos dias do desenvolvimento do projeto a mestranda decidiu levar para a sala um saco preto com vinte rebuçados dentro, de modo a motivar o grupo para a temática da aula (Lourenço & Paiva, 2010). Foi a partir dos rebuçados que a mestranda iniciou a atividade de matemática (anexo 4.7), estimulando as crianças a construir conjuntos com sete, cinco, quatro e três rebuçados, devendo também elas identificar quantos conjuntos conseguiam construir e quantos rebuçados sobravam. Considera-se que o facto de ter sido possibilitado as crianças manipularem livremente os rebuçados para resolver problemas, permitiu uma compreensão progressiva do conceito de número e do sistema de numeração decimal (Fernandes, 1994), já que este contacto físico com os materiais são fundamentais para a criança desenvolver as imagens mentais das ideias matemáticas que vai construindo, através dessa manipulação (Ponte & Serrazina, 2000). Quando as crianças terminaram o exercício a mestranda procedeu à distribuição dos rebuçados pelas mesmas, com o objetivo que eles fossem partilhados entre elas. Neste momento da atividade, as crianças mostraram-se pouco motivadas para partilhar os rebuçados, no entanto quando, inesperadamente, uma delas tomou a iniciativa, as outras, ao ver o gesto simpático, quiseram imitá-la, pelo que foram poucas as crianças que não partilharam.

Ao se aperceber da dificuldade que as crianças tinham em partilhar, a mestranda pensou numa estratégia, de modo a que elas próprias tivessem a iniciativa de pedir ajuda quando precisassem, mas também fossem capazes de ajudar os colegas quando estes necessitassem de alguma ajuda. Essa estratégia consistiu na construção, através dos dedos de luvas velhas, de um personagem, o “Sr. Generoso”, um fantoche que as estimulou a partilhar os seus materiais com os outros colegas. Assim, sempre que alguma criança precisasse de alguma coisa, colocava “Sr. Generoso” no dedo e, quando um dos colegas visse o dedo levantado, deveria perguntar o que precisava, oferecendo-lhe, sempre que possível, a sua ajuda.

No decorrer desta atividade a mestranda perguntou quem não se importaria de partilhar a sua tesoura e a sua cola com os colegas, de modo que fosse possível construírem as roupas e outros adereços do “Sr. Generoso”. Ao fazê-lo a mestranda pretendia que as crianças desenvolvessem atitudes de cooperação e partilha (Arends, 2008), no entanto isso não foi possível, já que ao contrário do que se verificou na atividade anteriormente descrita, a maioria das crianças

recusou-se a partilhar os seus materiais. Esta dificuldade em partilhar pode ser elucidada através do seguinte diálogo, estabelecido entre duas crianças:

Criança 1: “Empresta-me a tua tesoura.”

Criança 2: “Não. A tesoura é minha.”

Criança 1: “Oh professora, ela não me empresta a tesoura!”

Mestranda: “Não queres emprestar a tesoura ao teu colega?”

Criança 2. “Não. A tesoura é minha e a minha mãe também me diz para não emprestar a ninguém.”

Ao analisar-se este diálogo facilmente se compreende o impacto da referência materna na vida desta criança, que recusa emprestar o seu material, evocando conselhos que a sua mãe lhe dera. De facto, não se pode negar a influência positiva ou negativa que a família tem no desenvolvimento da criança, sendo por isso urgente a escola persistir a alguns comportamentos, que não são adequados à conduta ética que se pretende desenvolver nas crianças. Do mesmo modo, considera-se que a escola precisa de se revelar uma referência segura (Vasconcelos, 1997), que permita em situações idênticas a estas, tornar as crianças capazes de pensarem por si próprias e “assim participarem realmente na construção social mediante a construção de si mesmas (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 53).

Tal evidência ocorrida fez com que se refletisse acerca dos materiais rotulados, isto é, os materiais escolares de cada criança, que logo no início do ano letivo estão etiquetados com os seus nomes. Ora este procedimento não beneficia o desenvolvimento de cidadãos críticos, solidários, compreensíveis e responsáveis (Estanqueiro, 2010), mas antes coloca graves entraves a esse processo. Assim, ao invés de materiais rotulados propõe-se a ideia de ter na sala de aula um espaço com alguns materiais que pertencessem a todos, onde todos têm o direito de usar, mas também de preservar, fomentando-se assim atitudes de partilha e a cooperação entre as crianças (Folque, 2012). Por essa razão, considera-se que o mais importante para a alteração de valores na criança não “radica na escuta de um discurso virtuoso, que ela facilmente decora e repete mas antes na possibilidade de experimentar contextos vivenciais onde as questões da justiça e dos cuidados sejam sentidas, vividas e refletidas na ação quotidiana” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 93).

Em conformidade, também a mestranda ao ver que quase todas as crianças tinham adotado a mesma atitude da criança supracitada, optou por partilhar ela

própria os seus materiais, para que também elas pudessem verificar que também ela partilhava. Assim, não se ficou apenas pelo típico discurso: - “é o que se deve fazer”, mas praticaram-se atos, que permitiram demonstrar que educamos mais através deles do que pelas palavras, pois tal como afirma Estanqueiro (2010, p. 108), “O bom exemplo é a melhor lição!”

Apesar das crianças, no início da atividade de expressão e educação plástica, terem tido dificuldades em partilhar os seus materiais, elas tiveram, em outros momentos, de partilhar alguns materiais disponibilizados pela mestranda, como tecidos, lã, entre outros, necessários para a construção do fantoche. Pode-se então considerar que este trabalho colaborativo, a que as crianças foram submetidas, permitiu que elas não só explorassem conjuntamente variadas técnicas e formas de expressão (Rodrigues, 2002), como também permitiu que se ajudassem mutuamente, através da negociação e partilha de materiais (Folque, 2012). Para além disso, uma vez que as crianças estavam a realizar a tarefa proposta a pares, elas aprenderam saber desempenhar essa tarefa até ao fim, bem como entreajudaram-se, ”operando uma na Zona de Desenvolvimento Próximo da outra a níveis diversificados” (Vasconcelos, 1997, p. 137).

Em modo de reflexão, a mestranda considera que o desenvolvimento do projeto na turma foi fundamental para as crianças refletirem sobre alguns dos seus comportamentos e atitudes, bem como permitiu consciencializá-las para a importância de partilhar e cooperar com os colegas. No entanto, não se verificaram melhorias significativas em todas as crianças da turma, o que é compreensível, dada a natureza complexa e morosa do projeto, que pretendia alterar comportamentos, atitudes, ideias e valores que não eram possíveis de serem alterados num curto espaço de tempo.

É também relevante mencionar o papel das emoções ao longo do desenvolvimento do projeto, pois este baseou-se numa combinação perfeita de ética, moral e conhecimento, permitindo assim “uma conjugação de *ethos*, *pathos* e *logos*, uma conjugação necessária para [a criança] reconhecer os outros e se reconhecer como pessoa” (Estrela, 2010, p. 57). Com efeito, a par das competências éticas que se pretenderam desenvolver, também estavam subjacentes as competências emocionais, como por exemplo a capacidade de escuta, que por outro lado é uma competência moral, que tem origem na ética de respeito e atenção ao outro (Estrela, 2010).

Também neste processo foi importante retardar a gratificação de algumas crianças, lembrando-lhes, de forma subtil, que os outros também têm o direito de ter opinião e também podem participar com elas no decorrer da aula (Estanqueiro, 2010). Ao fazê-lo não só se ajudou estas crianças a desenvolver competências sociais mais adequadas, como se ajudaram outras a não desenvolver sentimentos depreciativos face às suas capacidades, pois “quando as crianças têm estes sentimentos frequentemente, regularmente – por outras palavras, cumulativamente – tendem a aprender a sentir-se imbecis e a acabar por desistir” (Katz & Chard, 1997, p. 86).

Adicionalmente considera-se que não só ao longo do desenvolvimento do projecto, como também ao longo de outras atividades foi importante mobilizar-se competências de reflexão, antes, durante e depois da ação, que contribuíram para analisar, reconstruir e reformular a prática “no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros” (Day, 2001, p. 57). Com efeito também as narrativas construídas depois da acção (anexo 4.8) tiveram um papel determinante para se compreender prática educativa, pois elas “constituem o melhor meio de os professores reflectirem ou darem voz às suas experiências” (Elbaz 1990, citado por Day, 2001, p. 67).

Em suma, foi ao longo do período de formação em contexto do 1º CEB que se teve oportunidade de realizar diversas e diferentes aprendizagens, que ajudaram a mestranda a crescer profissionalmente, mas também pessoalmente. Por essa razão, considera-se que ser professor exige um constante questionamento acerca dos saberes teóricos e práticos, porque a realidade com que interage encontra-se em constante transformação. Assim, também a metodologia de investigação- ação assumiu neste período um papel fundamental, permitindo a mestranda consciencializar-se sobre a importância de se perguntar, insistentemente, ao longo das práticas: -“ O que fazer para transformar e actualizar?” (Cunha, 2008, p. 91). Este constante questionamento que caracteriza a função docente é complexo e, por vezes, exige que o professor saiba lidar com as diferentes frustrações que daí advêm. Por outras palavras, ao longo das ações contacta-se com realidades que se desejam muito alterar mas, ao mesmo tempo, esse desejo de mudança exige que o professor esteja preparado para ultrapassar obstáculos que só são possíveis de serem ultrapassados, através do desenvolvimento de estratégias, que lhe permitem estar motivado e ter resistência para persistir a diversas contrariedades (Estrela,

2010; Cardoso, 2013). Assim, crê-se que é importante explorar e imaginar outras alternativas, refletir para além do óbvio e daquilo que é visivelmente mais lógico e aprender a “adoptar perspectivas e pontos de vista diferentes” (Day, 2001, p. 62). Para além disso, acredita-se que educar no mundo contemporâneo não é uma tarefa fácil, pois, tal como se vivenciou na prática, ela exige que se corra riscos, se aprenda a indagar e a interpretar e, sobretudo, que se esteja preparado para a mudança (Kishimoto, 2007).

## REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão pretende analisar o percurso formativo da mestranda, ao longo da PES, no contexto de EPE e 1ºCEB.

Considera-se que o período de contacto com os dois níveis de educação, acima mencionados caracterizou-se por ser, particularmente, significativo, na medida em que deixou marcas profundas na biografia inicial, profissional, ativa e contínua da mestranda. Este foi um período vivido por sentimentos contraditórios “que oscilaram entre o desejo de realização e a alegria pelas pequenas vitórias do dia-a-dia, (...) a frustração provocada por experiências mal sucedidas, a desilusão face a uma realidade que se imaginava diferente” (Estrela, 2010, p. 23).

Apesar da realidade com que contactou nem sempre ter proporcionado sentimentos felizes está-se consciente que eles foram cruciais para continuar a acreditar de que se é capaz de atingir níveis cada vez mais elevados de desempenho profissional. Por outras palavras, foram as experiências menos positivas, que testaram e estimularam a mestranda a procurar um quadro teórico atualizado, permitindo-lhe saber como gerir cada situação, bem como ensinaram-lhe a centrar-se nas soluções, como a melhor forma de resolver os problemas surgidos na prática. De facto ser educador ou professor na atualidade não é uma tarefa fácil, no entanto os obstáculos irão estar, certamente, presentes em todas as fases de desenvolvimento profissional, pelo que o mais importante é saber como contorná-los, de modo a proporcionar aprendizagens ricas e significativas às crianças. Assim, considera-se, à semelhança do que afirma Freire (1996), que uma das vantagens que a PES proporcionou foi, sem dúvida, a de ter tornado a mestranda “capaz de ir mais além de seus condicionantes” (Freire, 1996, p. 25).

Dado que a PES se iniciou no 1º CEB, uma das aprendizagens que se direcionou para a EPE foi precisamente a de saber que, apesar da força que as pedagogias transmissivas tinham no contexto, podia ir sempre mais além, podia argumentar e apresentar novos objetivos para a educação. Esta atitude persistente levou a díade a atingir novos níveis de desempenho profissional,

bem como possibilitou-lhes concretizar algumas conquistas no contexto de EPE, já evidenciadas nos capítulos anteriores.

Para além disso, iniciar a PES no 1º CEB apresentou mais vantagens nomeadamente, possibilitou que se visualizasse como se processa a aprendizagem da leitura, perspetivando-se, na primeira pessoa, as dificuldades que as crianças apresentam quando iniciam essa aprendizagem. Assim, compreendeu-se que aprender a ler é um processo altamente abstrato para a maioria das crianças, pelo que enquanto não lhes for explicado que as letras transcrevem os sons da fala é o mesmo que “querer que [elas] andem antes de conseguirem sentar-se” (Ríos, 2014, p. 13). Por essa razão, quando se ingressou PES na EPE, e uma vez que o nível de desenvolvimento, das crianças dos dois contextos, estavam próximos foi possível prestar um maior apoio, quando as elas desenvolveram conhecimentos em relação à iniciação à leitura e à escrita.

Também a importância do trabalho colaborativo foi uma das aprendizagens orientadas para a EPE, porque observou-se que as crianças do 1ºCEB apresentavam grandes dificuldades em partilhar e cooperar com os outros colegas, o que criou, em algumas situações, conflitos e entraves no desenvolvimento de atividades. Por essa razão, obteve-se uma maior consciência para desenvolver trabalhos de pares e de grupo nos primeiros anos em que as crianças entram para a escola, de modo a que se desenvolvam atitudes de tolerância, aceitação e valorização do outro (Arends, 2008) e sejam adquiridas competências sociais, que as levem a encarar e a adotar ao longo da vida valores democráticos (Alarcão & Canha, 2013).

No entanto, não se poderia deixar de refletir que, caso fosse iniciada a PES na EPE, provavelmente ter-se-ia tido menos dificuldades em imaginar e criar atividades e projetos que promovessem, por exemplo, o trabalho de equipa, a autonomia da criança, a partilha de materiais, a gestão de conflitos porque, afinal, tudo isso caracteriza o trabalho na EPE que é, na sua essência, colaborativo (Oliveira-Formosinho, 2012; Lino, 2012). Não se entenda por estas palavras que o 1ºCEB não o seja, no entanto considera-se que existe uma maior predisposição e sensibilização da EPE para o trabalho colaborativo, que pode ser confirmado através da existência de um assistente operacional em cada sala, esperando-se que isso beneficie a partilha de conhecimentos e saberes experienciais entre o educador e o assistente operacional (Alarcão & Canha, 2013).

A opinião acima evidenciada é baseada em alguns quadros teóricos, bem como em reflexões que se estabeleceram com o par pedagógico, uma vez que, no contexto, não foram evidenciadas práticas que partilhassem a mesma visão de EPE. Assim, o facto de não se privilegiar práticas colaborativas, permitiu que se refletisse acerca das transições educativas entre a EPE e o 1º CEB, tendo-se verificado que existe, ainda, uma grande insistência em querer “preparar” as crianças para se adaptarem ao currículo prescritivo do 1º CEB. Por outras palavras, o facto de o trabalho colaborativo não ser tão evidente no 1º CEB, faz com que alguns profissionais desvalorizem esta prática na EPE, tentando apenas reproduzir o ensino “transmissivo”, porque consideram que só assim é possível “preparar” as crianças para o próximo nível (Formosinho, 2016).

Ao contrário da perspetiva destes profissionais e tal como evidenciam alguns autores, Formosinho (2016), Serra (2004) e Portugal (2002) o sucesso da qualidade das transições não depende se a criança está ou não “preparada” para aceitar pacificamente a lógica transmissiva e dominante do nível seguinte, mas antes depende da aquisição, por parte da criança, de algumas competências essenciais (Serra, 2004) e do modo como a família, a comunidade e a escola encaram este processo (Formosinho, 2016).

Neste sentido, é evidente a importância do papel, que o profissional habilitado para a dupla docência (Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) assume neste ponto, porque perspetiva, certamente, a continuidade educativa de uma forma mais consciente e crítica.

Considera-se assim que a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma mais-valia, já que forma futuros docentes capazes de perspetivar criticamente a continuidade educativa, entre a EPE e o 1º CEB, atribuindo-lhe algum valor. Espera-se, portanto, que estes profissionais estejam conscientes das diferenças que existem entre os dois modelos curriculares e saibam como podem ser ligados pontos comuns, de modo a promover uma articulação curricular positiva, nunca esquecendo que as aprendizagens que as crianças já trazem consigo da EPE são fundamentais para essa articulação (Serra, 2004). Para além disso, acredita-se que os profissionais de duplo perfil tenham uma maior competência e predisposição para colaborar, quer seja com o educador, quer seja com o professor, porque conhecem o perfil duplo de desempenho profissional e, conseqüentemente, sabem o que se espera de cada nível educativo (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). À semelhança

do que atrás foi dito considera-se também que o conhecimento de quadros teóricos relativos aos dois níveis educativos facilitam o processo de transição, porque o Educador tem um conhecimento mais alargado do desenvolvimento da criança, que lhe permite agir adequada e criticamente.

Importa ainda salientar a aplicação da metodologia de investigação ação ao longo da PES, que se assumiu como um “meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na acção educativa, mas também no contexto” (Vieira & Moreira, 2011, p. 57) em que a ação se desenvolveu, compreendendo cinco fases, que se caracterizam por ser cíclicas, nomeadamente: observação, planificação, ação, reflexão (Moreira, 2001) e avaliação. Todas estas fases desenvolvidas na prática educativa contribuíram para a construção de um saber de cariz emancipatório (Máximo-Esteves, 2008) e permitiram a co-construção de conhecimentos, que moldaram a identidade profissional da mestranda (Ribeiro & Moreira, 2007).

Em conformidade é crucial mencionar uma das fases da metodologia de investigação-ação, isto é, a reflexão, uma vez que permitiu analisar e compreender o que se deveria fazer antes, durante e após a ação, numa atitude de investigação ativa, que levou a uma análise fundamentada acerca do modo como se atua, porquê e para quê (Estrela, 2010). Para além do desenvolvimento de autorreflexões, foram fundamentais as reflexões realizadas colaborativamente, quer com o par pedagógico, quer com as supervisoras institucionais, porque permitiram abrir novas “janelas”, que ajudaram a repensar as ações desenvolvidas antes, durante e após a ação. Ao fazê-lo construiu-se novos conhecimentos sobre a prática, compreendeu-se melhor as ações e integrou-se novos saberes, que permitiram agir adequadamente nas práticas futuras (Cardoso, 2013).

Neste sentido, o trabalho colaborativo para além de ter proporcionado uma co-construção de saberes foi crucial para atingir algumas conquistas alcançadas na prática. Assim, considera-se que não existem segredos, nem tão pouco receitas que ditem como se deve trabalhar colaborativamente, no entanto está-se consciente que se atinge um maior desempenho profissional quando: se confia e acredita nas capacidades da outra pessoa; se valoriza a sua experiência de vida, se aceita que ela é melhor, quando o é, numa atitude humilde de se reconhecer que existem outras perspetivas, que podem fortalecer o conhecimento que já se possui, sabendo, assim, que sozinha se pode fazer um

bom trabalho, mas... em colaboração é possível, sem dúvida, ir mais longe (Alarcão & Canha, 2013).

Por fim, apesar de se ter confrontado com vários obstáculos num contexto que se caracterizou por ser predominantemente transmissivo, desenvolveram-se capacidades colaborativas, investigativas e reflexivas, que permitiram não só constatar a difícil realidade, como também permitiram intervir, não numa atitude de adaptação, mas numa atitude de constante mudança. Assim, foi a partir “deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível” (Freire, 1996, p. 79), que se programou a ação política-pedagógica, fazendo com que as crianças voltassem a apostar nas suas capacidades e o mais importante, fazendo-as acreditar que o/a jardim-de-infância/escola pode ajudá-las a alcançar os seus maiores Sonhos... agarrando-os com elas.



## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15- 30). Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L. (2002). Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 17-24). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo*, 3, 51-64. Acedido a 17 de dezembro de 2016, em [http://www.academia.edu/3561151/As\\_TIC\\_na\\_Escola\\_e\\_no\\_Jardim\\_de\\_Inf%C3%A2ncia\\_motivos\\_e\\_factores\\_para\\_a\\_sua\\_integra%C3%A7%C3%A3o](http://www.academia.edu/3561151/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Inf%C3%A2ncia_motivos_e_factores_para_a_sua_integra%C3%A7%C3%A3o).
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Araújo, M.J. (2009). *Crianças Ocupadas: Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: PrimeBooks.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2013). *Programa e Metas Curriculares – Matemática: Ensino Básico. Direção-Geral da Educação*, acedido a 27 de junho de 2017, disponível em:

- [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf).
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação, acessado a 27 de junho de 2017, disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpceb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpceb_julho_2015.pdf).
- Camacho, M. (2012). *Materiais Manipuláveis no Processo Ensino/Aprendizagem da Matemática. Aprender explorando e construindo*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.
- Cardona, M., Vieira, C., Uva, M., Tavares, T. (2010). Género e Currículo na Educação de Infância. In M. Cardona (coord.), *Guião de Educação: Género e Cidadania- Pré-Escolar* (pp. 49- 57). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardoso, J.R. (2013). *O Professor do Futuro: Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Revista Saber (e) Educar*, 11, 89-98. Acessado a 12 de maio de 2017, em <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/698/1/SeE11CriatividadeCavalcanti.pdf>.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2010). *Entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo: Descrição de um processo de supervisão entre pares*. Dissertação de Mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Cunha, A.C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Gorham, W. (2000). *Educação - um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

- Diogo, A. C. (1999). *Projecto Educativo*. Edições Afrontamento. Editora.
- Edward, C., Gandini, L. & Forman, G. (2007). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artmed Editográfica.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2008). Perspectivas Curriculares de Suporte ao Ensino Básico no Sistema Educativo Português (1989-2005). In A.C. Lopes & C. Leite (Org), *Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 35-53). Porto: Legis Editora.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 768-780). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, P.Q., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges (pp. 715-726). Universidade do Minho, Braga.
- Folque, M.A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Por que é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto Pedagogia-em-Participação* (pp. 84- 123). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto & M.A.

- Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Formosinho, J. (2007a). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9- 12). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007b). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde-Portugal: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2012). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9- 22). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 82-104). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 49- 81). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F.R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Goulão, F. (2012). Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In J. Moreira, & A. Monteiro (Org.), *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens Teóricas e metodológicas* (pp. 15-30). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W.H. (1971). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

- Kishimoto, T.M. & Pinazza, M.A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In Oliveira-Formosinho (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 37-61). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T.M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp.43-52). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projecto – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.95-121). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-138). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*, (4<sup>a</sup> Edição) (109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141. Acedido a 30 janeiro, em 2017 de [http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15\\_2/12\\_132-141\\_m313.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf).
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar: Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) Identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Martis, I. & Veiga, M. (1999). *Uma Análise do Currículo da Escolaridade Básica na Perspectiva da Educação em Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo (4ª Edição)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Morais, J. (2010). Prefácio: Como aprender a ler e como ensinar a ler. In R. Beard, L.S. Siegel, I. Leite & A. Bragança, *Como se aprende a ler?* (pp. 5-9). Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2012). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 142- 159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). A perspectiva educativa da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11- 69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S.B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância:

- algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11- 27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 98- 117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projecto da Infância, In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.45-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61- 101). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61- 108). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Lisboa: Edições Asa.
- Organização das Nações Unidas. (1989). A Convenção sobre os direitos das crianças. Acedido a 25 de janeiro de 2017, em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianc a2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianc a2004.pdf).
- Pescador, J.E.P. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 19(3), 9-13. Acedido a 4 de junho de 2017, em [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1212960050.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1212960050.pdf).
- Pinto, A. (2010). A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa, Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Pinto, M.L.S. (2002). *Práticas Educativas numa sociedade global*. Porto: Edições Asa.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência*. *Educação hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H., Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Porcher, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* Brasil: Summus Editorial.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender*, 26, 9-10. Acedido a 13 de fevereiro de 2017, em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>.
- Retana, J.A.G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. Acedido a 4 de junho de 2017, em <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455>.
- Ribeiro, A. & Lopes, A. (2002). Do jardim-de-infância à escola: educar e formar para a criatividade. In A. D. S. Ribeiro (Org.), *A Escola pode Esperar* (pp. 65- 71). Porto: Asa Editores.
- Ribeiro, A.D.S. (2002). *A Escola pode Esperar: Textos de Intervenção sobre a Educação de Infância*. Porto: ASA Editores.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-55). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância: Contributos para uma epistemologia da práxis*. Edições Esgotadas.

- Ríos, I. (2014). Falar Ler e Escrever. Tens alguma coisa para dizer? In F.L. Viana, I. Ribeiro (coord.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras no jardim de infância* (pp. 24- 43). Carnaxide: Santillana.
- Rodrigues, D.D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Prespectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. Acedido a 26 de janeiro de 2017, em <http://www.oei.es/pdfs/Noesis71.pdf>.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Coimbra: Exedra.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Lisboa: Asa Edições.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Travassos, L.C.P. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de biologia e ciências da terra*, 2, 1-14. Acedido a 27 de junho de 2017, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50010205>.

- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (Orgs.), *Interdisciplinaridade – Antologia* (pp.161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, M.T.S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P.F., Mil-Homens, P., Fernandes, S.R., Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F. L., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). “Ler” Antes de Ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In F.L. Viana, I. Ribeiro (Coord.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras no jardim de infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a Investigação Suporta a Ação. In F.L. Viana, I. Ribeiro (Coord.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras no jardim de infância* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F.L. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, R. Vieira, C. & Martins, I. (2011) *A Educação em Ciências com Orientação CTS*. Maia: Arial Editores.
- Yus, R. (2002). *Educação integral uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS NORMATIVOS

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação: Direção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Lisboa. Gestão do currículo na educação pré- Escolar.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário Da República — I Série n.º129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.
- Decreto-Lei n.º 147/1997 de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. O regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e sistema de organização e financiamento.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro: Diário da República, 1.ª série, n.º 240. Lisboa: Ministério da Educação – Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e criação de um novo grupo de recrutamento.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I Série A n.º. 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série, n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação – Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Escola Superior de Educação do Porto (2015). Complemento Regulamentar Específico do Curso. *P. Porto - Escola Superior de Educação*. Acedido a 28 de junho de 2017, em <https://www.es.e.ipp.pt/cursos/crec/CRECMEPE1ceb.pdf>.

- Junta de Pedrouços (2009). Junta de Freguesia de Pedrouços - Maia. Acedido a 29 de outubro de 2016, disponível em <http://www.jf-pedroucos.pt/>.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior.
- Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da educação pré-escolar.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – 1ª – série – A. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e universalidade da educação pré-escolar para as crianças com 5 anos de idade.
- P.P.M (2015-2017). Plano Plurianual de Melhoria do Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

**NM**