



Orientação

**Ao meu pai pelo sacrificio e dedicaçao.**



## **AGRADECIMENTOS**

Toda a aprendizagem emerge mediante interações pessoais. Neste âmbito, não posso deixar de destacar as pessoas que desempenharam um papel essencial ao longo do percurso de formação da mestranda, prestando-lhes os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, aos meus pais sem os quais esta formação não teria sido possível. Pelo incansável apoio, encorajamento, disponibilidade e compreensão, mas essencialmente por me terem dado os pilares basilares para me tornar a pessoa que sou hoje.

Ao Samuel, pela paciência, compreensão, carinho e pela força que sempre me deu. Por ter acreditado em mim, lembrando-me de que sou capaz.

À Ana, o meu par pedagógico, pela disponibilidade permanente, a partilha, a paciência, o carinho, a amizade e pelas palavras de apoio. Pela caminhada que realizámos ao longo de todo o trajeto académico.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto – ESE PP, em especial aos supervisores institucionais, Professor Mestre Carlos Jorge Correia e Professora Mestre Lucie Oliveira, bem como à Professora Doutora Deolinda Ribeiro, pelos ensinamentos, escuta, partilha, disponibilidade e apoio. Sem dúvida, que os docentes contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, proporcionando o início da edificação de um caminho de rigor e exigência.

A todos os profissionais com que tive contacto nas instituições de estágio, sobretudo à Educadora e Professor Cooperantes, pelo acolhimento, colaboração e disponibilidade que sempre demonstraram. Principalmente, pelas aprendizagens realizadas em conjunto.

A todas as crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico é incomensurável o contributo delas para o meu crescimento enquanto profissional e pessoa, proporcionando aprendizagens e sorrisos inigualáveis.



## RESUMO

O presente relatório – requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – reflete os conhecimentos desenvolvidos, assentes num quadro teórico e concetual construído ao longo do ciclo de estudos, e explana as aprendizagens decorrentes da prática pedagógica supervisionada desenvolvida em nos contextos de estágio: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este foi erigido numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma postura indagadora e reflexiva face à prática educativa. Com efeito, a mestranda teve como objetivo descrever, compreender e refletir acerca do seu processo de formação relevando o desenvolvimento de capacidades e competências substanciais à prática docente, e a construção de aprendizagens que permitiram uma tomada de consciência do compromisso e responsabilidade do papel do docente.

O período de estágio, a par das aulas da unidade curricular: Prática Pedagógica Supervisionada apresentou-se como uma oportunidade fulcral para o desenvolvimento e experimentação de métodos e estratégias, questionando conceções e preconceitos inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Conforme a metodologia de investigação-ação, a ação da mestranda desenvolveu-se ciclicamente, e de forma articulada, numa perspetiva socio construtivista e holística do desenvolvimento, com enfoque na criança. Também o processo colaborativo constituiu um processo eficaz na elaboração e reflexão sobre a prática estimulando momentos de aprendizagem e de recriação da prática. Assim, este mestrado contribuiu fortemente para a construção da identidade profissional da futura docente.

Concludentemente, a conceção teórica e prática conseguida no decorrer dos estágios, nos dois níveis educativos, iniciaram a edificação de uma postura profissional, reflexiva e investigativa, reafirmando competências profissionais e pessoais e valorando-se a formação ao longo da vida para aquele que se constitui, nesta formação, um docente generalista.

**Palavras-Chave:** Educação, investigação-ação, reflexão, papel docente, aprendizagem.



## **ABSTRACT**

The present report - partial requirement for Master's Degree in Pre Getting Education - School and Education 1st cycle of basic education - reflects the knowledge developed, based on a theoretical and conceptual framework built along the study cycle, and explains how learning resulting from the supervised teaching practice developed in a contexts of Education Pre - School and 1st cycle of basic education stages.

This was written in a perspective of personal and professional development, promoting an inquiring and reflective attitude towards the education. Indeed, the graduate student was as objective to describe, understand and reflect about their formation process emphasizing her capacity of building substantial powers to the teaching practice, and the building of knowledge that shows the importance and responsibility of being a teacher.

The internship period, along with the lessons of course: Supervised Teaching Practice was presented as a key opportunity for the development and testing of methods and strategies, questioning conceptions and prejudices inherent in the process of teaching and learning. According to the methodology of research-action, the action of the graduate student has developed cyclically, and articulated in a social constructive and global development perspective, focusing on the child. Also the collaborative process allowed the preparation and reflection about the practice, stimulating moments of learning and practice recreation. So this master has strongly contributed to the construction of the professional identity of the teaching future.

Conclusively, the theory and practice achieved over the stages in both educational levels, started building a professional attitude, reflective and investigative, reaffirming professional and personal skills, and valuing the formation along the life, to one that is in this formation, a generalist teacher.

**Keywords:** Education, research-action, reflection, teaching role, learning.



# ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	4
1. A Educação Pré-Escolar em Portugal	18
2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
Capítulo II – Caracterização do Contexto de Estágio e metodologia de Investigação	33
1. Contexto de Estágio na Educação Pré-Escolar	33
2. Contexto de Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
3. Metodologia de Investigação	46
Capítulo III – Descrição, Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	53
Metarreflexão	81
Documentação Legal e Orientadora	93
Fontes Eletrónicas	95



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
CEI – Currículo Específico Individual  
DEB – Departamento de Educação Básica  
DL – Decreto-Lei  
ESE PP – Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto  
EPE – Educação Pré-Escolar  
IA – Investigação-Ação  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
ME – Ministério de Educação  
MEM – Movimento da Escola Moderna  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada  
PIDE – Política Internacional e de Defesa do Estado  
TEIP – Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da unidade curricular, Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), e integra o plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenrolando-se ao longo do 2.º e 3.º semestre. A conclusão do curso deste mestrado confere habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o sistema de atribuição de habilitação para a docência presente no Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

O sistema de atribuição de habilitação para a docência enaltece “o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico” (idem), potenciando o desenvolvimento de capacidades investigativas, como estratégia de desenvolvimento profissional pela construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa sobre práticas.

A formação para a docência consciencializa os futuros docentes para os papéis e funções que configuram os níveis de autonomia nos diferentes contextos e fomenta a construção de conhecimentos para conceber, elaborar e desenvolver projetos educativos e curriculares nos campos da ação. Por conseguinte, desenvolve processos de autoanálise e auto consciencialização com vista a desenvolver e reformular o pensamento e a ação (Complemento regulamentar específico de curso, 2011, anexo 1, artigo 2.º).

Nesta linha de pensamento, importa mencionar que as referidas competências foram alcançadas, durante o percurso de formação profissional, nos estágios desenvolvidos na EPE e no 1.º CEB, bem como nas aulas teórico-práticas e aulas de seminário improrrogáveis para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, assim como para a consolidação de um quadro teórico-concetual mais complexo. No que diz respeito ao primeiro estágio, este ocorreu com um grupo de crianças, dos três aos seis anos de idade, num jardim-de-infância pertencente a um agrupamento de escolas na cidade do Porto. Relativamente ao estágio no 1.º CEB decorreu no

4.º ano de escolaridade de uma instituição, pública pertencente a um agrupamento de escolas também na cidade do Porto. A prática pedagógica supervisionada em ambos os contextos realizou-se às quartas, quintas e sextas-feiras com interregno para as pausas letivas apontadas no calendário escolar, perfazendo um total de 220 horas em cada valência.

As intervenções pedagógicas que ocorreram ao longo dos estágios, na EPE e no 1.º CEB, procuraram evidenciar o consignado no Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001), garantindo uma preparação profissional capaz de dar resposta a exigências atuais da educação, como a inclusão, a aprendizagem significativa para as crianças, e o respeito pelos seus interesses e ritmos de aprendizagem. Na prossecução da atividade supervisionada, torna-se fundamental a construção do saber, saber – fazer, saber – ser e saber – transformar, previstas na formação docente, revelando-se o estágio um momento essencial para fortalecer as competências teórico-práticas e de indagação, numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da personalidade da formanda. Neste sentido, é esperado a edificação de uma atitude profissional, reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa (Ribeiro, 2012).

Como tal, a prática educativa nos centros de estágio revelou-se exequível devido à colaboração e cooperação entre os diferentes agentes educativos: orientadores cooperantes (Educadora de Infância e Professor do 1.º CEB), par pedagógico e professores supervisores institucionais, visando a transformação da educação junto da comunidade educativa, baseada na perceção de questões de ética em educação – resultado da aprendizagem/formação ao longo da vida (Flores & Forte, 2013).

Este documento contextualiza o percurso formativo da mestranda, assente numa perspetiva reflexiva, crítica, integradora e articulada, evidenciando o desenvolvimento das competências já mencionadas. Ao longo de todo o processo de formação, a mestranda procurou mobilizar os saberes já adquiridos, à luz de um quadro teórico rigoroso e adequado às características específicas dos contextos de estágio. As experiências de aprendizagens vivenciadas na Educação Pré-Escolar, baseadas nas Orientações Curriculares

para a Educação Pré-Escolar, desenvolveram-se de forma integrada e interdisciplinar, respeitando a identidade das crianças em causa e criando condições pedagógicas diversificadas e facilitadoras de aprendizagem. Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a mestranda operacionalizou a sua prática tendo em consideração a Reorganização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ponderando as especificidades dos alunos, respeitando as suas individualidades, admitindo as suas potencialidades e procurando criar circunstâncias pedagógicas abrangentes e globalizantes.

Neste sentido, as crianças estiveram no centro das ações desenvolvidas, assentes numa abordagem de cariz socio construtivista, de forma diferenciada e flexível, no respeito pelas características das crianças. No processo de formação, a mestranda esteve em constante observação e reflexão, apoiada nos pressupostos da metodologia de investigação-ação, assumindo uma atitude profissional investigativa, reflexiva e crítica, como profissional que forma e se enforma.

O presente relatório é composto por três capítulos – Enquadramento teórico e legal; Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação; Descrição, análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos – e, por último, uma meta reflexão. O capítulo I reflete as principais fontes que contribuíram para a conceção de um quadro teórico e legal ao longo do percurso formativo. No capítulo II apresenta-se uma breve caracterização dos contextos de estágio, assim como dos elementos que se consideraram relevantes para a compreensão do ambiente educativo, e ainda, a metodologia de investigação. O terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise das principais atividades desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, onde são refletidas as ações desenvolvidas, evidenciando os seus resultados e possíveis propostas de transformação. Na meta reflexão mostra-se o contributo dos dois contextos de estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da formanda, assim como as potencialidades e constrangimentos encontrados ao longo do percurso formativo.

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

A sociedade atual, diversificada e complexa, espera que as escolas alcancem muitos objetivos diferentes: ensinar competências acadêmicas básicas; aumentar a autoestima dos alunos; prepará-los para a universidade; promover a compreensão global; preparar os alunos para o mundo do trabalho e transmitir herança cultural. Contudo, segundo Arends a principal finalidade do ensino é “ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados” (2008, p.17), derivando esta finalidade da perspectiva contemporânea de que o conhecimento está sempre em renovação, e que todos os indivíduos o devem construir ativamente, através de experiências com o mundo físico e social.

Nesta perspectiva, é importante refletir sobre os termos ensinar e educar, utilizados recorrentemente no âmbito do sistema educativo. Na Educação Pré-Escolar (EPE) o termo utilizado é educar, no entanto na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), os professores utilizam o termo ensinar. O vocábulo educar, “é mais amplo do que o termo ensinar que se refere mais especificamente ao processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar” (Serra, 2004, p.121). Segundo Estanqueiro (2010, p.13) “educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades os seus pontos fortes.” O conceito de educar está intrínseco num processo contínuo que ocorre ao longo da vida e, a EPE é a primeira etapa da educação de um indivíduo a par da família. De acordo com Nathaniel Gage (1984) citado por Arends (2008, p.4), a arte de ensinar “é algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos”, requer espontaneidade, cadência e ritmo, sendo estas apontadas como características importantes para melhores práticas. Também, Freire expõe que “ensinar não é transferir conhecimento mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p.25). Roldão (1999a, p.28) também apresenta o conceito de aprendizagem como um processo dinâmico e bidirecional, realizado a partir das interações entre os intervenientes do processo, clarificando que ensinar é fazer alguém aprender. Deste modo, ensinar não subsiste sem aprender e o inverso também é verdadeiro, mas na realidade ensinar e aprender são duas realidades distintas.

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, alterada posteriormente pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto, n.º 85/2009, de 27 de agosto e n.º 65/15, de 3 de julho), o sistema educativo português clarifica a organização do ensino para que se oficialize “o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 1.º). Assim, a instituição educativa é, por excelência, o local promotor de tais ações e, similarmemente de diversas aprendizagens das crianças favorecendo a sua formação e o desenvolvimento das suas idoneidades. Desta forma, pode-se afirmar que a aprendizagem “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vygotsky, 1999 p.115).

Piaget defende que que toda a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, sendo que, cada criança aprende de acordo com determinada fase cognitiva. Salientando assim as perspectivas construtivistas, Fosnot (1998, p.20) esclarece que "o conhecimento surge de ações e da reflexão do agente sobre elas". Sendo ainda que se as ações ocorridas num determinado ambiente têm por base as interações com objetos, estas interações não ocorrem entre um sujeito e um objeto como ele é realmente, mas entre o objeto e como o sujeito o vê, dependendo das suas conceções iniciais sobre o mesmo (Idem). De acordo com a visão do autor, o sujeito é capaz de construir o seu pensamento, refletindo sobre as ações realizadas, consequentemente gerando novos conceitos e perceções.

Vygotsky (1988) contribuiu para a renovação das teorias cognitivistas e respetivas posições construtivistas, considerando que as fases do desenvolvimento dependem não só da atividade individual, como também da atividade social. Seguindo esta linha de pensamento, Carretero (1997, p.15) afirma que “o aluno aprende de forma mais eficaz quando num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros”, realçando que, "momentos de discussões em grupo e o poder de argumentação" dos diferentes alunos em relação a um determinado tema, " estimulam e favorecem a aprendizagem". Neste sentido, se o profissional de educação for capaz de estimular as aptidões que se encontram no processo de amadurecimento da

criança, na designada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), irá, certamente, contribuir para o seu desenvolvimento. A ZDP é um conceito criado por Vygotsky que tem como definição a

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1999, p.112)

Atendendo à ZDP da criança, o docente deve procurar situar a sua ação dentro dessa zona, levando a criança a tornar-se autónoma em processos que estão ainda em amadurecimento, e para a realização dos quais ainda necessita do apoio de alguém mais competente (Idem). Assim, uma boa prática docente deve partir daquilo que as crianças já sabem, em busca do desconhecido, isto é, o docente deve partir dos conhecimentos das crianças para proporcionar a construção de novas conceções, estando consciente do potencial individual das crianças.

A par da teoria de Vygotsky, Bruner defende que os aspetos sociais exercem influências decisivas nos processos de apropriação e desenvolvimento das capacidades intelectuais humanas, atribuindo especial ênfase às questões culturais. De facto, vivemos numa sociedade multicultural e, nos dias de hoje esta situação já não é uma questão de valores ou política, é um facto, uma condição da nossa cultura. Transpondo esta perspetiva para a educação, poder-se-á, então, afirmar que o docente, para compreender a criança de uma forma holística, é fundamental que conheça a sua cultura, na medida em que “o aprender e o pensar estão sempre situados num enquadramento cultural e sempre dependentes da utilização de recursos culturais” (Bruner, 2000, p.20).

Quando o tema em causa são as interações sociais, e a forma como estas têm um papel perentório no desenvolvimento intelectual de qualquer ser humano, é indispensável referir os estudos de Bronfenbrenner. De acordo com este autor, “o desenvolvimento das capacidades humanas depende, num grau bastante significativo, de contextos mais latos, sociais e institucionais” (Portugal, 1992, p.37). Mais uma vez, está subjacente a perspetiva de que “só no quadro da interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Idem, p.33), sendo fundamental

uma análise do indivíduo no seu contexto de vida, para que se possa compreender comportamentos e atitudes a ele associados.

Na linha de análise do comportamento humano, Albert Bandura argumenta que o comportamentalismo clássico, defendido por Skinner (1904-1990), estudo do comportamento humano observável, fornecia uma visão limitada da aprendizagem, outros estudos posteriores apresentam uma perspectiva de aprendizagem social para explicar os aspetos não observáveis da aprendizagem, como o pensamento e a cognição (Arends, 2008). Com esta, Bandura faz distinção entre aprendizagem e o desempenho, sendo que a primeira diz respeito à forma como o conhecimento é adquirido e o desempenho refere-se ao comportamento que pode ser observado. Esta teoria também postula que o que a criança aprende se deve à observação que faz dos outros, pois a maior parte do que o ser humano aprende é resultado da observação e memorização seletivas do comportamento dos outros (Idem). De acordo com Bandura, Azzi e Polydoro (2008), os princípios da teoria de aprendizagem social traduzem-se nos seguintes comportamentos no ensino: i) utilizar estratégias para captar a atenção das crianças; ii) assegurar que a observação não é demasiada complexa; iii) relacionar as novas competências com os conhecimentos prévios; iv) assegurar uma atitude positiva em relação à aquisição de novas competências para que as crianças se sintam motivadas. Tendo em conta estas perspectivas a criança não é vista como uma tábua rasa, moldada por ação do meio, mas como alguém dinâmico, em desenvolvimento, que sofre influências do contexto em que se encontra, e que também o influencia. Pode-se então alegar que, a capacidade cognitiva das crianças evolui de acordo com a sua faixa etária, mas também com as suas interações com os outros e com o meio, sabendo-se ainda que todo o conhecimento adquirido depende também do já interiorizado anteriormente.

Deste modo, o profissional de educação deve considerar todos os conhecimentos prévios das crianças, para que, a partir daí, possa promover a construção de novos esquemas mentais. Com efeito, é importante proporcionar um ambiente facilitador de aprendizagens significativas, pois, segundo Ausubel (1963), a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para a criança, onde possa perceber que o novo conhecimento está diretamente relacionado com o que já possuía, para que assim tenha

oportunidade de construir estruturas mentais que permitam descobrir outros conhecimentos e assim seja uma aprendizagem mais eficaz.

É, então, importante que o educador/professor não só analise o produto final, isto é, as representações finais do que a criança possui sobre o que lhes foi ensinado, mas que preferencialmente estude o processo de interação entre o conhecimento novo e o que já possuía, para que a aprendizagem seja mais significativa. Portanto, "não é tão importante o produto final que emite o aluno quanto o processo que lhe leva a dar uma determinada resposta" (Carretero, 1997, p.16).

Na voz de Ausubel,

a interação entre novos significados e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (Ausubel, 2003, p.1)

Assim, não só deve ser ponderado o processo de formação de novos conhecimentos através dos anteriores, como é importante ter em conta a fase cognitiva em que a criança se encontra, assim com usar uma pedagogia que atenda à diferenciação pedagógica, compreendendo que todas as crianças são diferentes e, por isso, têm possibilidades de formularem hipóteses cognitivas diferentes.

É neste âmbito que se pode afirmar que o docente tem um papel de mediador no processo de ensino e de aprendizagem, representando "um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio" (Bruner, 2000, p.12). O profissional de educação é, assim, especialista na função de estabelecer a ligação entre duas ações de que é mediador: o saber e o aprender (Roldão, 1999b). O docente é atualmente assumido como um agente de transformação que além de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem, é o principal gestor do currículo, procurando consagrar todos os aspetos do currículo, adaptando-os ao crescimento e evolução das crianças. Importa assim abordar algumas perspetivas sobre o conceito de currículo, bem como formas de o desenvolver. Na dimensão educacional, a ideia de currículo "admite uma multiplicidade de interpretações e interiorizações quanto ao seu processo de construção e mudança" (Roldão, 1999b, p.43).

Para Alonso “currículo é um projeto integrado e global de cultura e formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação para todos os alunos” (1994, p.35). Assim, entende-se que o currículo sustenta-se na cultura de uma comunidade, bem como as vivências, os valores e os saberes das crianças, sendo todos estes aspetos que devem influenciar as decisões pedagógicas. Roldão (2002) valoriza, ainda, um currículo centrado no desenvolvimento de competências. Por fim, Ribeiro (1996, p.13) define o currículo como “modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino - o que, como e quando se ensina”, acentua ainda que o currículo é um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover” (Idem, p.17).

Apesar das perspetivas de currículo defendidas pelos diferentes autores, a mestrandia entende que, quer seja um projeto, um conjunto de experiências ou um plano estruturado, o que é pretendido, a partir do conhecimento de necessidades evidenciadas em determinada cultura, é que se promova um conjunto de experiências de aprendizagem que permitam, às crianças, para alcançarem conhecimento e desenvolverem determinadas competências, como capazes de cuidar e de inovar essa cultura. O currículo deve, portanto, compreender para além dos conteúdos disciplinares, as ações desenvolvidas fora das áreas curriculares, “numa perspectiva integrada e integradora de saberes e de saberes-fazer, trabalhando para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e do conviver com os outros” (Carvalho, 2010, p.74).

O currículo é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e orientações para a prática, sendo inconcebível “pensar numa escola sem seu currículo e objetivos” (Silva, 2005, p.17), porque o currículo é um princípio orientador no processo de ensino-aprendizagem que é feito a partir de princípios gerais, norteadores de uma ação pedagógica.

Assim, o desenvolvimento curricular diz respeito à forma de concretizar o currículo, “engloba assim, por um lado, o conjunto de processos accionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as actividades desencadeadas para o concretizar e actualizar nas

situações de ensino-aprendizagem” (Roldão, 1995, p.8). Neste sentido, a escola tem um papel decisivo ao nível da decisão curricular, implicando que os agentes educativos trabalhem em conjunto na reelaboração do currículo, visando a sua adequação ao contexto específico. Este é o aspeto central para que o currículo seja eficaz e para que responda às necessidades de cada uma das crianças (Leite, 2010). Isto significa que, ao longo da conceção do currículo, os docentes devem ter consciência de uma das funções basilares da escola, auxiliar os alunos na organização e reconstrução daquilo que já sabem, a atribuir sentido à experiência, usando, nesse sentido, os instrumentos apropriados das diversas áreas disciplinares (Alonso, 2000).

Pelo que se vem a abordar, na gestão do currículo é indispensável a diferenciação pedagógica, no respeito pelas diferenças, quer sejam socioculturais, étnicas e linguísticas, entre outras. Esta diferenciação pode ser feita através da definição de percursos e opções curriculares ajustados aos interesses e necessidades das crianças, que despoletam o alcance de aprendizagens, ou seja, diferenciar o currículo implica flexibilizá-lo consoante o contexto por forma a garantir uma educação moldada às especificidades individuais e contextuais (Serra, 2004). Cabe, portanto, ao docente adotar um papel ativo nos momentos de decisão da organização e gestão curricular, de modo a minorizar a desigualdade no sucesso educativo. O docente terá de “decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais” (Roldão, 1999b, p.48).

A par dos progressos sentidos nas conceções de escola, de currículo e de ensino, também o papel do profissional de educação foi alvo de alterações, tendo em conta as necessidades e solicitações das instituições escolares e da sociedade. Assim, o docente está em constante transformação, o que afigura um conjunto cada vez mais amplo e diversificado de funções éticas e profissionais. Esta transformação advém do facto de o docente permanecer em constante atualização e formação com vista em dar resposta às especificidades da sociedade. Por conseguinte, a função do educador/professor é cada vez mais imprevisível motivada pela complexidade da sua situação profissional. Desta forma, o papel do profissional de educação é afetado pela evolução da sociedade, pois esta compreende, de forma ampla, um conjunto de

funcionalidades, de ambições educativas e de aspirações docentes (Morin, 1999).

Desta forma, para dar resposta às exigências da prática docente, o profissional de educação não se deve conceber à formação inicial como sendo suficiente para o exercício da sua função, mas encarar esta fase como o início de um processo inacabado. Consequentemente, o educador/professor deve assumir-se como um incessante formador em constante aprendizagem, atualização e aperfeiçoamento do seu desempenho, recorrendo a metodologias e estratégias adequadas e fundamentadas, segundo a sociedade em que se movimenta e o contexto escolar de inserção. É importante que o profissional de educação tenha sempre um papel ativo enquanto investigador, não só numa fase inicial de formação, mas ao longo de toda a sua prática educativa, uma vez que o docente tem que estar em permanente formação e reajuste dos seus quadros teóricos e práticos.

Pressupõe-se, então, que os docentes abordem o currículo numa perspetiva investigativa, reconstruindo e reestruturando o currículo sempre que for necessário. Importa, portanto, valorizar modelos que fomentem a formação de docentes reflexivos, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e ainda pela execução de políticas educativas crítico-reflexivas de cariz investigativo. De modo a apoiar o desenvolvimento do processo educativo existem diversos instrumentos de apoio, nomeadamente as notas de campo, as narrativas e as grelhas de observação/avaliação. As notas de campo dizem respeito aos registos que podem, de certa maneira, constituir interesse para a avaliação ou diagnóstico da situação e, posteriormente, auxiliam a conceção das narrativas. Neste âmbito é importante recorrer ao sistema de observação narrativo, dado que “a escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções” (Vieira, et al., 2011, p.40). Estes instrumentos favorecem o crescimento de um sentido de profissionalidade docente, ao potenciar o entendimento dos factos presentes, refletindo sobre o passado.

Numa perspetiva socio construtivista da ação, o docente deve apoiar a sua prática na interpretação da experiência humana de forma integrada (investigação qualitativa) com a finalidade de valorizar o seu estatuto socioprofissional, baseando a sua metodologia em suportes de investigação-

ação. A observação, a planificação, a ação e a reflexão/avaliação definem-se, portanto, como etapas de investigação-ação inerentes à ação docente (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, artigo 14.º). A observação e a reflexão constituem dimensões reconstrutivas da ação, dirigindo-se para a avaliação. Por sua vez, a planificação e a atuação estabelecem dimensões construtivas da ação.

Nesta linha de raciocínio, a observação constitui um dos passos primordiais da ação educativa, uma vez que esta permite verificar evidências que sustentarão a planificação de futuras intervenções pedagógicas. Este processo, segundo Estrela (1994, p.26) “permite aos profissionais de educação problematizar e posteriormente intervir no real de modo fundamentado”. Na mesma ordem de ideias, Trindade (2007, p.39) reconhece a observação como um “processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais”. A observação deverá ser reconhecida como a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29), para a qual o docente deverá desenvolver capacidades que o permitam observar e problematizar a realidade, questionando e interpretando situações do dia-a-dia, que numa fase posterior serão alvo de intervenções e avaliações (Idem).

Na formação de educadores/professores, a observação revela-se bastante pertinente, pois permite conhecer as instituições, os grupos de crianças e a comunidade escolar. As observações intencionais permitem melhor conhecimento do desenvolvimento individual de cada criança e do grupo ao longo da prática educativa, o modo como se trabalha nas instituições e, em que é sustentado esse trabalho, permitindo seguir ou melhorar essas práticas, recolher e organizar criteriosamente toda a informação e adaptar as práticas continuamente a todos os elementos da situação (Idem). Com a observação é possível constatar o tipo de metodologia pedagógica adotada pelos docentes cooperantes e como é organizado e estruturado o processo educativo.

Com base nas observações contínuas, cabe ao docente fazer uma interpretação, de forma a reunir um conjunto de objetivos a desenvolver e, posteriormente, concretizar uma planificação para promover o desenvolvimento, pois

planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa por um conjunto diversificado de alunos. (Roldão, 2010a, p.58)

O processo de planificação permite “prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p.64) É através da planificação que o educador/professor concebe e desenvolve o respetivo currículo, as atividades e os projetos curriculares que levam à construção de aprendizagens integradas. A planificação deve ser elaborada tendo como base sete características distintas: “coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade”(Idem, p.64). No momento de planificação deve ainda ter-se em consideração a pertinência e exigência da diferenciação pedagógica, motivada pela existência de diferenças cognitivas, linguísticas, socioculturais e de género (Resendes & Soares, 2002) em contexto escolar. Valorizando todos os alunos na sua individualidade sociocultural e heterogénea, bem como os que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), antevendo o seu sucesso e realização escolares, o docente, deverá conceber estratégias e atividades apropriadas às dissemelhanças individuais.

Como tal, o docente deve planificar e acionar diversas abordagens como resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas. Por outras palavras, a diferenciação proporciona diferentes formas de aprender, processar ou entender diferentes ideias (Tomlinson, 2008). Daí que o profissional de educação, na planificação das suas práticas, deve ter em conta uma práxis de participação, isto é, “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, Niza, 2013, p.29). Assim, na planificação da ação pedagógica devem ser criadas estratégias que permitam uma aprendizagem cooperativa, isto é, requer a cooperação e interdependência entre as crianças nas tarefas e objetivos a cumprir. Segundo Arends (2008) as crianças em situações de aprendizagem cooperativa são encorajadas a trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa. O ambiente da

aprendizagem cooperativa estabelece o contexto para as crianças aprenderem importantes competências sociais e de colaboração que lhes serão úteis ao longo da vida. Deste modo, cabe ao educador/professor criar condições para que os alunos trabalhem em equipas para atingirem os seus objetivos de aprendizagem; constituir equipas com alunos com rendimento elevado, médio e fraco; se possível, incluir nas equipas crianças com diferentes raças, culturas e género. Para além de desenvolver competências sociais, este modelo de aprendizagem visa o melhoramento do desempenho das crianças nas tarefas escolares (Arends, 2008).

O socio construtivismo é uma teoria defendida por Vygotsky e pelos seus seguidores, sobre o efeito das interações sociais, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo este referencial, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado de natureza social, histórica e cultural (Fosnot, 1998). O socio construtivismo é, assim, uma teoria que faz valer a importância da interação do indivíduo com o meio e com os pares, sendo que esta facilita a aprendizagem e evolução dos conceitos prévios. Ponderando ainda o indivíduo como o agente principal da sua ação e por isso mesmo o construtor das suas aprendizagens, deve ser valorizado todo o seu processo e consequentes progressos, em vez da avaliação fraturada de resultados finais que visam comparar estágios ou fases de desenvolvimento.

Nesta perspetiva, Fosnot (1998) reconhece que o docente, na prática educativa deve: permitir que as crianças formulem as suas próprias questões, gerem as suas hipóteses e testem a sua validade; proporcionar investigações desafiadoras; incentivar a abstração reflexiva como forma dinamizadora da aprendizagem na medida em que, através dela, as crianças organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação de ideias e dos pensamentos das crianças; promover o movimento das crianças em busca de produção e construção de significados. Esta reflexão do autor referido sobre a prática pedagógica aponta para o desenvolvimento de uma prática deliberada e intencional favorecendo a construção e apropriação de conhecimentos e promove o desenvolvimento, o que significa que não basta a interação social

para que a aprendizagem ocorra, faz-se necessária uma interação de caráter formativo.

O modelo de aprendizagem cooperativa permite ao docente criar um ambiente democrático dentro da sala, estimulando a aprendizagem pela experiência e participação ativa em pequenos grupos, ajudando as crianças a respeitar e tolerar a diversidade, enquanto desenvolvem, simultaneamente, competências académicas e atitudes democráticas.

Neste seguimento, a metodologia de trabalho de projeto, no ponto de vista da mestrandia parece ser a metodologia mais adequada para conseguir um trabalho cooperativo e participativo, uma vez que é:

um método de trabalho que requer a participação de cada membro do grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de forma consensual. É uma aprendizagem na qual o processo pode ser tanto ou mais importante do que o produto.

(Mateus, 1995, p.75)

Assim, através desta metodologia procura-se desenvolver um trabalho em equipa, com pesquisas, juntamente com as crianças, dinamizando a relação entre teoria e prática; encontrar respostas para determinados problemas; investigar e propor soluções. Todo o desenvolvimento parte de uma planificação flexível e passível de ser alterada, segundo as necessidades do projeto e as curiosidades que vão emergindo no desenvolvimento do projeto.

A abordagem por projetos implica, da parte dos intervenientes, motivação e coerência no caminho a percorrer, pelo que deve estar de acordo com os valores e princípios que regem a conduta individual a nível pessoal, social e profissional. As crianças são atores na persecução do próprio projeto, isto é, os interesses e necessidades evidenciados estão na base desta abordagem, dado que um dos principais objetivos da metodologia de trabalho por projeto é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças. Assim, as crianças que participam no trabalho de projeto assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais.

O processo sequente às fases de observação e planificação é concernente à ação, etapa em que o docente coloca em prática as estratégias e atividades planificadas previamente. É a circunstância em que se conjuga a teoria e a prática entrecruzando-se variáveis inerentes a cada uma das vertentes

revelando-se, o docente, como um orientador e mediador da aprendizagem do aluno. Na ação que o docente deve procurar promover um clima de confiança e apoio mútuo entre todos os atores de projeto, tornando as tarefas a realizar mais aprazíveis para todos. A criação de um clima positivo é um fator fundamental para o sucesso do ato pedagógico, pois o ambiente criado na sala influencia de forma decisiva a predisposição das crianças para a aprendizagem (Arends, 1995). É no âmbito da recriação do espaço educativo que surge a disposição das mesas e as cadeiras, pois a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem e, dessa forma, a aprendizagem das crianças. Neste sentido, a organização do espaço deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes disposições são utilizadas para diferentes funções (Idem). Esta dimensão da organização do ambiente educativo deve ser tida em conta na planificação, tanto de um educador como de um professor, pois condiciona, em grande medida, o sucesso ou não de uma determinada atividade e a aprendizagem que uma criança/aluno pode construir.

Nesta abordagem pedagógica importa ainda fazer referência à interdisciplinaridade como superação da fragmentação entre as diferentes áreas do saber, ao se proporcionar um diálogo entre os conhecimentos construídos em vários contextos, relacionando-os entre si. Na linha do socio construtivismo e das aprendizagens significativas, não é possível referenciar as áreas do saber como estanques, pois estas devem ser articuladas, sempre que a “organização e os processos de aprendizagem nos permitam abordar e analisar os temas (...) na sua realidade relacional” (Alonso, 2002, p.413), cabendo ao profissional ter em conta a importância desta articulação, agindo intencionalmente nas diferentes áreas do saber. Tendo a consciência desta abordagem de ensino e de aprendizagem referidos, também nos documentos de enquadramento legal, emanados do Ministério da Educação, salientam que “o desenvolvimento das competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001). Com efeito, Alonso (1998) refere a importância de uma “articulação horizontal”, como critério fundamental de um currículo integrador, que foca as questões de relação entre as diversas disciplinas.

Por outro lado, a articulação vertical indica uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o

percurso escolar, de forma a permitir ao aluno ir integrando e relacionando as suas experiências de aprendizagens com outras relacionadas anteriormente. Todas as etapas do percurso educativo devem estar articuladas, representando um processo contínuo. Quanto mais os profissionais tiverem conhecimento das especificidades e das similitudes dos níveis educativos próximos, maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças, o que contribui também, para o enriquecimento do universo pedagógico (Serra, 2004). Esta articulação possibilita a existência de uma continuidade entre níveis educativos, “que se reflecte numa determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas” (Idem, p.80).

Na ação pedagógica o elemento central deve ser as crianças, pois são as aprendizagens refletidas por estas que evidenciam o sucesso de uma ação educativa, sendo que é profícuo que a avaliação das aprendizagens seja realizada com as crianças. O plano de avaliação entende-se como elemento integrador da prática (Nova, 1997), por permitir a compreensão do nível de aprendizagem pretendida, em primeira instância, em relação aos objetivos curriculares, mas também quanto às aprendizagens realizadas e não previstas. Este deve ser considerado como um instrumento de trabalho,

pelo seu carácter sistemático e contínuo (...) implica paragens frequentes para efectuar o balanço do que se está a fazer, para se ajuizar as aprendizagens realizadas pelos alunos (recorrendo a técnicas de avaliação adequadas e diversificadas), numa perspectiva contextual. (Idem, p.14)

De acordo com o Despacho Normativo n.º 14/2011, de 3 de agosto, a avaliação possibilita ainda o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma/grupo quanto às metodologias e recursos de acordo com as necessidades educativas das crianças.

Face ao exposto no presente capítulo, é crucial que o docente revele uma postura investigativa da sua prática assumindo novas competências, capacidades e atitudes face à educação e à instituição Escola. As relações estabelecidas entre o educador/professor e as crianças devem reger-se pela mutualidade, “pela igualdade de direitos e responsabilidades, pela minimização de atitudes autoritárias, tanto quanto seja possível em termos práticos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.40). Em suma, uma perspetiva de aprendizagem permanente requer docentes emocionalmente inteligentes, “formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar

oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados” (Day, 2001, p.319).

## 1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Em Portugal, as primeiras instituições destinadas a crianças até aos 6 anos datam de 1834, durante a Monarquia, de caráter privado, mas com preocupações sociais. O início da educação de infância integrada no Ministério de Educação surge nas últimas décadas da monarquia, correspondendo, também, à primeira legislação sobre educação que estabelece os objetivos da educação pré-escolar e da formação dos educadores. Importa realçar a criação de dois jardins-escola João de Deus e o primeiro pedagogo moderno, José Augusto Coelho, que defendia que a educação pré-primária teria de ser uma experiência agradável para a criança proporcionando-lhe conforto, segurança e deveriam estar também presentes preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária (APEI, 2007)

Nas primeiras décadas do Estado Novo foram extintos os jardins-de-infância oficiais e as medidas políticas orientaram-se no sentido de estimular a função educativa da família, e no apoio a instituições particulares, sendo que o ministério da educação deixou de ser responsável pela educação pré-escolar (Idem). Após 1974 constatou-se um aumento significativo do número de jardins-de-infância e creches, do número de escolas de formação de educadores de infância, e ainda o número de centros de educação especial. Os serviços de educação infantil passaram a estar dependentes de dois ministérios. De acordo com a filosofia pós-revolução, estender a pré-escolaridade a toda a população tornou-se um objetivo nacional, promovendo o bem-estar social, e desenvolver as potencialidades das crianças (Decreto-Lei n.º 542/79).

Nos últimos anos, Portugal viveu mudanças profundas ao nível da Educação Pré-Escolar (EPE), quer no âmbito da formação dos educadores, quer no âmbito da sua posição na organização do currículo. O ano de 1997 foi

impulsionador de grandes mudanças na Educação Pré-Escolar, pois criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de EPE, passando a ser também da responsabilidade do Estado (Dionísio & Pereira, 2006). Neste sentido, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro de 1997, consagra a EPE como a primeira etapa da educação básica, ficando também definido o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social. O Ministério da Educação passa a assumir a tutela pedagógica de todas as instituições, ficando clarificados os conceitos de rede pública e de rede privada, devendo o Estado promover a expansão de jardins-de-infância da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuitidade da componente educativa da EPE. Cabe ainda ao Estado promover a expansão de jardins-de-infância da rede pública e, gradualmente assegurar a gratuitidade da componente educativa da EPE. A par da valorização da componente educativa é implementada a componente de apoio à família em parceria com as Autarquias (APEI, 2007)

O Decreto-Lei n.º 147/97, 11 de junho, garantia, assim, igualdade de acesso à educação a todas as crianças, enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado.

Em 1997, com a publicação do Despacho n.º 258/07, de 21 de agosto e do Despacho n.º 268/97, de 25 de agosto, a tutela orienta oficialmente acerca das características físicas dos jardins-de-infância, como qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. A EPE foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo (Dionísio et al, 2006). Ainda em 1997, a equipa de trabalho ministerial para a EPE propôs no Despacho n.º 5220/97, 10 de julho, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), enfatizando a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (Katz, Ruivo, Silva, Vasconcelos, 1998, p.114). Para reforçar as OCEPE, o Ministério de Educação publica um documento, Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar com o objetivo de reunir conhecimento sobre a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças (Idem).

As OCEPE, em vigor, tornam-se fulcrais para a EPE, tendo impacto nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, pois encontram neste documento orientações fulcrais para a estruturação e organização das

atividades educativas. O documento regulador da EPE tem por finalidade constituir-se como um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.7). Fundamenta o papel da criança no processo educativo, indissociável ao seu desenvolvimento e aprendizagem, destacando a articulação das diferentes áreas do saber, a diversidade e a cooperação. As OCEPE destacam, portanto, o desenvolvimento curricular, cujo principal ator é a criança, salientando que o educador deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, assim como as áreas de conteúdo (ME/DEB, 1997).

Nesta linha de raciocínio, as OCEPE defendem que o educador deve desenvolver o currículo tendo em conta as linhas orientadoras da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular e intencionalidade; as áreas de conteúdo – “que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (Idem, p.14); a continuidade educativa - partir do conhecimento prévio da criança e criar condições para novas aprendizagens; a intencionalidade educativa – assente na investigação-ação de forma a adequar as práticas às necessidades das crianças. Consideradas como fundamentais na organização de contextos e oportunidades de aprendizagem, importa mencionar as três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; e Expressão/Comunicação. Por sua vez, a área Expressão/Comunicação compreende três domínios: domínio das expressões – expressão motora, expressão dramática, expressão musical e expressão plástica; domínio da linguagem e abordagem à escrita; domínio da matemática. O educador é responsável pela articulação constante entre as áreas e os domínios, com vista à construção de um processo flexível e facilitador de aprendizagem, que corresponda às intenções e objetivos educativos.

A par das OCEPE, o papel do educador determina a qualidade das situações de aprendizagem na EPE. Cabe ao educador selecionar os materiais adequados e escolher atividades motivadoras estimulando a criança para aprendizagens significativas. As OCEPE (1997) chamam a atenção para que,

O educador escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança. (Idem, p.83)

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância, determinando que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, sendo assim, a observação, a planificação, a organização e a avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, visam a construção de aprendizagens integradas, devendo respeitar as necessidades do grupo de crianças. Na EPE, o educador mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito das áreas de conteúdo, para promover “o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001, alínea h) do anexo II). Desta forma, o educador é simultaneamente um agente educativo e um agente social, ou seja, tem o dever de tornar a aprendizagem numa experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante. O educador de infância deve, assim, orientar a sua prática tendo em vista o(s) modelo(s) curricular(es) da Educação de Infância.

Na tónica educacional, o que caracteriza uma instituição de EPE, segundo Vag (1991), são os modelos pedagógicos, as estratégias, os métodos utilizados e o modo como está organizada, dado que estes elementos traduzem a aplicação de determinadas teorias pedagógicas (Erning, 1985). Por outro lado, tal como afirma Candeias (1994, p.243), “a organização dos tempos, dos espaços, das regras e dos regulamentos nas instituições educativas, é o complemento do controlo dos comportamentos das crianças que nelas se encontram”. A EPE vai construindo lentamente a sua especificidade, tentando demarcar-se, tendo em consideração os modelos pedagógicos e organizacionais próprios, assentes no princípio de que a EPE deve funcionar como um meio de transição entre a vida familiar e a disciplina da escola.

Assiste-se, assim, ao longo do tempo, à adoção, nas instituições de EPE, de diferentes características dos modelos pedagógicos para a educação de infância. Durante um período de tempo as práticas educacionais basearam-se nas influências de Pestalozzi, de Froebel e, mais tarde, de Maria Montessori.

Entretanto os modelos curriculares socio construtivistas - o modelo da Escola Moderna (MEM), o modelo *High Scope*, o modelo *Reggio Emilia* contribuíram de forma clara para o desenvolvimento de uma educação de infância mais participativa.

Nesta linha de pensamento, Formosinho, Lino e Niza (2007, p.40), referem que “a adoção de um modelo pedagógico pelas educadoras de infância é um fator de sustentação da sua praxis.” Defendem ainda que os modelos pedagógicos,

incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos escolares, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistemática da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática.

(Formosinho, Lino & Niza, 2007 p.11)

Neste sentido, é imprescindível a utilização dos modelos curriculares a fim de sustentar uma prática pedagógica significativa. Assim, cabe a cada educador, escolher livremente, e de forma consciente, as características dos modelos curriculares que melhor se ajustem e proporcionem o desenvolvimento das suas crianças. Todos os modelos curriculares assentam no desenvolvimento integral da criança, nomeadamente, na autonomia da criança, no seu desenvolvimento social e harmonioso, na aprendizagem através do jogo (aprender brincando), na participação da comunidade educativa, em especial dos pais, as atividades centradas nos interesses das crianças a fim de desenvolverem aprendizagens significativas e, no papel ativo das mesmas no processo de construção dos seus saberes.

Na Educação de Infância, consideramos o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, o modelo curricular *High Scope* e o modelo curricular de *Reggio Emilia*, como aqueles que são amplamente reconhecidos pelos educadores:

três gramáticas pedagógicas que se podem construir em andaimes para desenvolver uma outra pedagogia-uma pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa atividade compartilhada. (Formosinho, 2007b, p.15)

O MEM pretende uma escola inovadora, que rompa com o paradigma tradicional, que valorize um contexto democrático e ativo de educação,

realizando-se através da participação democrática, dos docentes e das crianças, na organização e gestão do currículo e da instituição. Este modelo assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, transferido, por analogia, para um modelo de cooperação educativa. Trata-se de um modelo defensor de uma prática democrática e cooperada na gestão de conteúdos, atividades, materiais, tempos e espaços (Resendes & Soares, 2002).

A sintaxe do modelo pedagógico do MEM compõe-se por cinco componentes: trabalho de aprendizagem por projetos cooperativos, trabalho curricular participado, circuitos de comunicação para a difusão partilhada dos produtos culturais, trabalho autónomo e acompanhamento individual, a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa (MEM, 2009). Este modelo fundamenta a constituição dos grupos de crianças, integrando várias idades, assegurando a heterogeneidade geracional e cultural, que garanta o respeito pelas diferenças individuais. Uma outra condição reporta um clima de livre expressão das crianças, valorizando as experiências de vida, as opiniões e ideias das crianças. O educador deve estimular a fala, as produções criativas, e permitir à criança o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias e dos materiais (Niza, 2013). Desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas de atividades, distribuídas à volta da sala e de uma área central para trabalhos coletivos. As áreas apresentam-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e de experiências; num espaço de carpintaria e construções; num espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e num espaço de brinquedos, jogos e “faz-de-conta” (Idem, 2013).

Nesse sentido, o ambiente geral da sala deve resultar agradável e estimulante, utilizando as paredes de expositores permanentes das produções das crianças e, deve ser nas paredes que se deve encontrar os mapas de registo que ajudem as crianças a participar na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. A organização do dia desenrola-se e nove momentos distintos: acolhimento, planificação em conselho; atividades e projetos; pausa; comunicações de aprendizagens feitas; almoço; atividades de recreio; atividade cultural coletiva; balanço em conselho. Assim, o tempo no jardim-de-infância configura-se em duas etapas – manhã e tarde. A etapa da manhã centra-se essencialmente no trabalho/ atividades eleitas pelas crianças e por elas sustentadas. A etapa da tarde é destinada a sessões de plenárias de

informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pelo educador (Idem, 2013).

O modelo *High Scope* apresenta uma construção progressiva de conhecimento sobre a EPE através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: da criança, do educador, do investigador e de todos estes na construção da ação educativa (Formosinho, 1998). Este modelo baseia-se no desenvolvimento natural das crianças, que considera a criança como aprendiz ativo que aprende a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete, neste sentido “a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.20). Neste modelo, os adultos,

encorajam as crianças a utilizar aquilo que sabem para resolver problemas, e a iniciar novas experiências através das quais ganharão uma outra compreensão sobre o que as rodeia. Nesta abordagem aberta as crianças aprendem, através da experiência, e constroem o seu próprio entendimento do mundo. (Idem, p.75)

O educador e as crianças envolvem-se na planificação, desenvolvimento das atividades e na reflexão sobre as “experiências-chave”, estando sempre presentes no processo planear-fazer-rever (Idem). A criança revela fascínio pela descoberta, por descobrir o mundo que o rodeia e cabe ao educador promover essa descoberta de forma independente e espontânea, fornecendo-lhe materiais apelativos e adequados, organizando espaços, etc, preparando-lhes assim ambientes de aprendizagem ricos. Nesta perspetiva, Spodek e Brown (2002, p.207) referem que o papel do educador é o de “proporcionar experiências às crianças e ajudá-las a reflectir sobre essas experiências através de perguntas que estimulem a reflexão”.

No Modelo *Reggio Emilia* valoriza-se o trabalho em equipa, e tal como acontece no Modelo *High Scope*, a criança tem um papel ativo, sendo protagonista das suas aprendizagens. Este modelo promove a cooperação e comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo. No que diz respeito ao processo de aprendizagem das crianças, ressalva-se que não é pretendido que todas as crianças alcancem os mesmos níveis em igual período de tempo, mas que cada uma faça aprendizagens a seu ritmo, não fomentando, assim, o individualismo e a competitividade, mas estimulando o trabalho cooperativo e em grupo (Oliveira-Formosinho, 2013). No que reporta à

organização do espaço educativo é valorizada uma organização que possibilite a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os intervenientes da comunidade educativa. A gestão do tempo deve permitir um equilíbrio entre os momentos em pequenos grupos e grande grupo, assim como em tarefas individuais. A característica que predomina neste modelo curricular é o desenvolvimento da pedagogia em escuta, isto é, o educador deve desenvolver uma ação educativa em que considere fundamental que a criança escute e se sinta escutada em todos os momentos (Idem, 2013).

Em suma, os modelos pedagógicos, os modelos curriculares e as abordagens curriculares são considerados gramáticas pedagógicas, um referencial teórico “para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar a ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.34).

Relativamente à avaliação na EPE, esta deve ter por base os documentos reguladores, que permitem ao educador avaliar as suas metodologias, e perceber se os objetivos a que se propôs promover em determinadas tarefas/projetos, foram alcançados. O profissional de educação deve proceder, de forma sistemática, à avaliação da evolução das crianças, numa perspetiva formativa e ecológica, ou seja, desenvolvendo a avaliação sem a “descontextualizar”, pois como defendem Portugal e Laevers (2010, p.10) “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou inexistentes”.

Também Zabalza (2000, p.30) denomina a avaliação como “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância”. Neste sentido o educador deve procurar fazer uma avaliação formativa e contínua focada nos processos e não nos resultados, procurando que a criança vá tomando consciência do que conseguiu aprender, bem como das dificuldades encontradas ao longo da construção das aprendizagens (Circular n.º4/2011).

## 2. ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Antes da Educação Pré-Escolar (EPE) ter adquirido estatuto na sociedade, o ensino primário, assim nomeado noutros tempos, já era reconhecido como fundamental no desenvolvimento do indivíduo. O conceito de obrigatoriedade escolar surgiu com a Carta Constitucional de 1826, que instituiu a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses, apesar de só em 1835 se tornar de frequência obrigatória. Deu-se então início à construção dos primeiros currículos formais, que integravam o ensino básico, e cuja ênfase se centrava na aquisição das competências de ler, escrever e contar.

Contudo, a grande inovação em termos de estrutura organizacional do ensino, verificou-se através do Decreto de 18 de Junho de 1896 onde, mediante o Regulamento Geral do Ensino Primário, se introduziram a regulamentação administrativa e o recenseamento escolar. Desta forma, a estrutura curricular passou a organizar-se em quatro classes, sendo o 1.º grau composto pelas 1.ª, 2.ª e 3.ª classes e o 2.º grau constituído pela 4.ª classe, embora em 1901, a frequência obrigatória se limitasse apenas ao 1.º grau de ensino. Este contemplava apenas um currículo de iniciação, constituído por leitura, escrita, cálculo, doutrina cristã, agricultura, desenho e ginástica, embora os lavoures integrassem o currículo feminino. Quanto ao 2.º grau correspondente à 4.ª classe, além da sua frequência possuir um carácter facultativo, o seu currículo era mais aprofundado, pois incluía aritmética, gramática, ciências naturais, “história pátria” e educação cívica (Medeiros, 1993).

O ensino foi recebendo grandes alterações nas suas reformas até ao Estado Novo. Nesta época, segundo Mónica (1978) viveu-se uma mera inculcação ideológica em que

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

Neste contexto, que implicava uma forma de organização sociopolítica e católica, onde os valores Deus, Pátria e Família assumiam expressão vinculativa, o Estado centrou na escola primária as suas diretrizes ideológicas

com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados. As medidas promulgadas por Salazar, não diminuíram a taxa de analfabetismo, apesar das prudências tomadas ao longo do regime (Mónica, 1978).

A partir de 1974 foi notória a tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização, visando objetivos sociais e desenvolvimentistas. No seio de várias medidas, é possível descortinar-se uma nova perceção da Educação, entendida como uma forma de enriquecimento sociocultural do país. A nível ideológico as reformas a educação e democracia numa tentativa de defender a democratização da escola. A união entre estes dois conceitos surgiu para legitimar o princípio da “igualdade de oportunidades”.

Ao longo das décadas de 80 e 90 foram decretadas diversas reformas que encaminharam o ensino para uma prática inclusiva, clarificando que o êxito de um sistema educativo depende das características dos professores e da gestão curricular que este faz. Os novos objetivos educativos enfatizaram ainda a necessidade de institucionalizar currículos alternativos suscetíveis de substituir os tradicionais, de forma a reduzir a diferenciação interna dos espaços pedagógicos e curriculares (Correia, 2000). Também a avaliação dos alunos adquiriu o estatuto de processo integrador da prática educativa, atendendo às necessidades e capacidades individuais, com um carácter sistemático e contínuo. Passando a desdobrar-se em quatro modalidades: formativa, sumativa, aferida e especializada, autonomizada com o objetivo de respeitar os ritmos de desenvolvimento dos alunos e as suas capacidades de recuperação, de forma a facultar o sucesso escolar, independentemente da utilização de meios diferenciados (Despacho n.º162/91).

No entanto, “a mudança da escola exige mudanças nas estruturas, nas relações e nas práticas dos actores; mudar legislação sem novas práticas não leva a mudanças significativas”. (Benavente, 1988, p.24), tal significa que a escola “não se transformará por simples decretos”. (Benavente, 1976, p.7) De acordo com as citações presentes, a prática docente tem vindo a sofrer alterações significativas, na medida em que a matriz transmissiva tem perdido intencionalidade. No ensino transmissivo a passagem de conhecimento é feita de forma rígida, sendo o professor o principal detentor do saber sobressaindo a ideia de que a criança é uma tábua rasa, contudo cada vez mais é defendida

uma atitude crítica a esta posição uma vez que quando entra na escola a criança já possui conhecimentos, conteúdos. Com base nesta ideologia o docente deve estimular o pensamento dos alunos levando à construção autónoma do saber (Roldão, 2010b). Assente na ideologia da Escola Moderna e do movimento da Educação Progressista a criança é um ser livre e o professor deve ser visto como um guia/orientador que, embora detentor de mais conhecimento, deve partir dos conhecimentos das crianças. Desta feita, Estanqueiro (2010, p.17) explana numa das suas obras que “ um dos objectivos da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem”.

No seguimento do raciocínio apresentado, o docente do 1.º CEB deve planificar as suas práticas pressupondo várias componentes, como: avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias e plano de avaliação. No momento de reflexão sobre as componentes é importante considerar os documentos reguladores e oficiais da prática docente, como os programas destinados às diferentes áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) que sofrem constantes alterações, na tentativa de os manter atualizados e ajustados às realidades; as metas de aprendizagem que clarificam os objetivos programáticos a atingir; as brochuras que apoiam a prática docente nas diferentes áreas curriculares. O professor deve manipular e compreender estes documentos para que nas suas planificações os possa abranger, de forma clara e estruturada, em busca de uma prática pedagógica melhor. Logo, o docente, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, torna-se capaz de flexibilizar o currículo ao longo do processo ensino-aprendizagem. Na planificação é de igual modo importante que o docente tenha em atenção, o tempo, os recursos, as estratégias e as metodologias a utilizar para que a ação tenha uma sequencialidade lógica, ponderada entre os saberes dos alunos e as suas necessidades, os conteúdos curriculares e as finalidades propostas (Roldão, 2010b).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) devem, sempre que possível, serem utilizadas como fonte de enriquecimento didático, explanação e exploração de conteúdos curriculares, dado que o uso sustentado das TIC “como método instrutivo e objecto de um processo educativo, tem

consequências cognitivas, comportamentais e sociais qualitativamente positivas para o(s) sujeito(s) (...) para além de promover a transformação da estrutura social existente” (Damásio, 2007, p.334). Neste sentido, o recurso às novas tecnologias pode beneficiar p desenvolvimento global dos alunos e, conseqüentemente auxiliar no alcance dos objetivos apresentados nos documentos reguladores, pois Flores, Escola e Peres (2011a, p.405) mostram que “as novas tecnologias impulsionam novos modos de ensinar e de aprender e têm encetado novas formas de disseminação e de democratização da aprendizagem”.

Tal como na Educação Pré-Escolar, o 1.º CEB existe um conjunto de modelos de ensino, norteadores da prática docente, que correspondem a “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um contexto” (Spodek, 2002, p.25), podendo ser entendidos pelos agentes educativos como um molde de estruturação, planeamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Assente no princípio construtivista, apreensão do papel ativo do sujeito que aprende na construção do saber, o ensino foi apresentando finalidades educativas que permitam o desenvolvimento de pedagogias e modelos de ensino.

Os modelos de ensino não são todos centrados no papel do aluno, existem, também, modelos de ensino tradicionais/centrados no docente, focados numa dinâmica de exposição/apresentação, que privilegia a exposição e explicação dos conteúdos pelo professor; de instrução direta unificado num ensino de competências básicas e de matérias sequenciais, na qual as aulas têm objetivos demasiado orientados; de ensino de conceitos, cujo principal objetivo é auxiliar o aluno a adquirir e desenvolver conceitos básicos que são necessários à continuidade da sua aprendizagem (Arends, 2008).

No que concerne aos modelos de ensino centrados no aluno e no seu desenvolvimento, tal como foi mencionado destacam-se os modelos construtivistas que defendem a construção do conhecimento pelo aluno segundo a sua interação com o mundo físico e social, sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio (Formosinho, 1998). O aluno é então constituído como elemento central dessa interação, que lhe permitirá construir o seu próprio conhecimento segundo aprendizagens significativas pelo que aprender algo equivale, segundo Coll, Martín, Miras, Onrubia, Solé e Zabalza, (2001), a elaborar uma representação pessoal do

conteúdo objeto de aprendizagem. Neste sentido, os professores ocupam-se, numa lógica construtivista do saber, de ensinar os alunos a construir conhecimentos, orientando o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos. Para tal, os alunos observam, questionam, resolvem problemas, pedem auxílio, pedem opinião, estabelecem relações e classificam-nas (Coll, Martín, Miras, Onrubia, Solé & Zabalza, 2001). Portanto, o aluno assume-se como promotor da sua própria aprendizagem.

No modelo da aprendizagem por cooperação o cerne do processo educativo é o discente, sendo valorizada a aprendizagem cooperativa, enaltecendo o esforço coletivo para o desenvolvimento individual de todos os membros do grupo. Por conseguinte, os alunos sentem maior motivação em relação à tarefa proposta coexistindo a entreaajuda, entre pares, na explicação e domínio de conceitos. Cabe ao docente promover estruturas de aprendizagem que facilitem a sinergia do trabalho cooperativo assentando no princípio de que “os estudantes mais dotados devem ajudar os menos dotados” (Bertrand, 2001, p.142) segundo a formação de grupos heterogéneos.

A aprendizagem através do confronto com situações problemáticas expostas pelo professor é também um modelo de ensino recorrente e favorece a aprendizagem dos conteúdos e desenvolve o pensamento crítico e o docente é visto como um tutor ou facilitador de aprendizagem. É importante que os alunos sejam confrontados com problemáticas reais em detrimento de casos hipotéticos e com resultados perfeitos e convergentes, sem qualquer significado para o discente (Arends, 2008).

A metodologia de discussão em sala de aula, não considerada modelo de ensino, é igualmente importante, referindo-se a uma estratégia metodológica com o objetivo de desenvolver, nos alunos, as suas capacidades comunicativas e de interação segundo a exteriorização do seu pensamento (idem).

Embora os diversos modelos (centrados no professor e no aluno) se possam complementar de acordo com as suas particularidades, devem ressaltar-se os modelos centrados no aluno ao longo do processo educativo. O docente deverá, portanto, estar consciente das representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de experiências anteriores dos alunos para que possam ser utilizados como instrumentos de leitura e interpretação dos novos conteúdos.

A avaliação, a par da reflexão, contribui para a ponderação de determinados aspetos inerentes ao contexto educativo, nomeadamente ao processo de ensino e aprendizagem. Esta revela-se um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo n.º 14/2011 de 3 de agosto, anexo I). De acordo com o artigo 24º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, avaliação assume três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica auxilia o docente na estruturação de estratégias de diferenciação pedagógica e deve ser feita no início do ano letivo, é vital “quando se deseja definir objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazos” (Costa, 2009, p.73). A avaliação formativa deve adquirir um caráter continuado e ininterrupto, com finalidade de adequação de processos e estratégias, sendo que deve ser feita através

instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias (...), permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem. (DL n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 24.º)

A avaliação formativa valoriza a os processos de auto e hetero avaliação do aluno, promovendo a qualidade educativa. Relativamente à avaliação sumativa esta traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, para posterior “tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (idem, artigo 25.º).

Assim, avaliação deve regular e melhorar as práticas educativas assentes, igualmente, na qualidade do ensino que se oferece ao aluno. O sucesso escolar é conjuntamente auxiliado por esta vertente, tentado pelas características do currículo, dificuldades e necessidades dos alunos e pela equidade de oportunidades.



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

O capítulo que se segue debruça-se sobre a caracterização dos contextos de estágio: onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este é assente na ideia de uma abordagem reflexiva que valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor da prática profissional, pois a prática é elemento de análise e de reflexão.

A estagiária procurou que as práticas educativas nas instituições respeitem as regras de funcionamento do agrupamento, bem como o projeto educativo do mesmo, pois de acordo com os normativos legais em vigor, o projeto educativo é

o documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (Decreto-Lei n.º 137/2012, art.9, alínea a)

### **1. CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A prática supervisionada na EPE decorreu numa instituição pública pertencente a um dos maiores agrupamentos de escolas da área metropolitana do Porto. O agrupamento integrava o Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP), criado pelo despacho Normativo do Ministro de Educação, de 25 de setembro de 2012, que visa o apoio às populações mais carenciadas e dar resposta às necessidades e às expectativas dos alunos. Este programa tem como objetivos centrais:

melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo. (PEAEC, 2013-2017)

A instituição educativa era constituída por cinco salas destinadas às atividades letivas, quatro do 1.º CEB e uma da EPE; uma sala de professores; seis casas de banho; uma biblioteca; um refeitório; uma sala de apoio ao estudo; um polivalente e um espaço de arrumos. A sala de atividades da EPE e as salas de aula do primeiro e terceiro anos de escolaridade situavam-se no primeiro piso da instituição e as restantes no piso superior. Como a escola não possuía elevador, sempre que uma turma albergava uma criança com dificuldades de mobilidade era-lhe atribuída uma sala de aula do piso inferior. O espaço exterior, circundante ao edifício, permitia a realização de atividades livres e orientadas ao nível da expressão, contudo este espaço não usufruía de qualquer cobertura e, nos dias chuvosos as crianças não podiam aproveitar as potencialidades do recreio. No entanto, existia um espaço comum a todas as salas que promovia a interação social entre as crianças, os professores e os restantes membros da comunidade escolar. Este espaço possibilitava que as crianças realizassem atividades e partilhassem experiências e conhecimentos através da divulgação das suas produções e da decoração do espaço.

Em relação aos recursos humanos, é importante destacar que a equipa educativa da instituição era composta por sete docentes; quatro professoras titulares de turma, uma educadora de infância, uma professora de apoio e uma professora responsável pela biblioteca. A equipa do pessoal não docente constituía-se por uma assistente operacional e uma assistente técnica responsáveis, essencialmente, pelo apoio e auxílio na Educação Pré-Escolar; duas auxiliares de ação educativa responsáveis pelo auxílio aos docentes e alunos do 1.º CEB; e duas funcionárias contratadas pela Camara Municipal do Porto, encarregues pelo serviço das refeições das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME/DEB, 1997, p.31). As referências feitas à organização do ambiente educativo, não elucidam só o espaço de que as crianças dispõem, mas também de outras dimensões como a organização do grupo, a

organização/gestão do tempo e as relações que se estabelecem entre diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), a organização do tempo e dos materiais.

No que diz respeito à organização do espaço, a sala de atividades encontrava-se organizada em sete áreas: i) área de acolhimento; ii) área de trabalho; iii) área da expressão plástica (pintura, desenho, colagens, recortes, etc.); iv) área da casinha; v) área dos jogos (também intitulada como área da matemática); vi) área da biblioteca (ou área da linguagem); vii) área das ciências. Apesar de não existir uma área destinada às construções, devido à falta de espaço, estas realizam-se na área de acolhimento. A exposição da sala parecia a mais adequada, pois permitia aproveitar todo o espaço existente na sala, e favorecia a comunicação e as interações entre as crianças e entre estas e os adultos. De salientar que o grupo de crianças participou na organização do espaço, compreendendo assim a forma como a sala se encontra organizada, tendo maior autonomia no momento de explorar as diferentes áreas. As áreas de interesse encontravam-se estruturadas de forma a assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços, assim como se encontram bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2011).

Os equipamentos e os materiais existentes, na sua maioria, permitiam uma aprendizagem ativa e a apropriação autónoma de conhecimento por parte das crianças, sendo próximos do real e respeitando o meio social envolvente. Contudo, existiam equipamentos (armários e a mesa da área da biblioteca) pouco apelativos, que necessitaram de intervenção para os tornar mais apelativos e estimulantes; os jogos e livros apresentavam-se desgastados pelo uso, tornando-se pouco atrativos e, por vezes, marginalizados pelas crianças. A reflexão constante sobre a “adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME/DEB, 1997, p.38), de acordo com o citado, o par pedagógico interveio diversos materiais e equipamentos, com vista a melhorar o seu aspeto físico e, conseqüentemente, tornando-os mais atrativos para que as crianças tivessem interesse em explorar as suas potencialidades.

Tal como é apresentado no modelo pedagógico *Reggio Emilia*, as paredes devem ser espaço temporal ou permanente da exposição de documentação

decorrente das experiências vivências e dos projetos que se realizam (Oliveira-Formosinho, 2013). Deste modo, estes espaços verticais evidenciavam as produções e os registos feitos pelas crianças, bem como as regras da sala de atividades, criadas em grande grupo com a orientação da educadora; o quadro de presenças e da meteorologia; os quadros de distribuição de tarefas; o diário de grupo (onde colocavam estrelinhas, sorridentes ou tristes, expressando como achavam que correu o dia).

No que concerne ao grupo, este era composto por crianças de diferentes faixas etárias, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que, na sua maioria, as crianças tinham cinco anos. A composição etária permitia uma interação entre crianças em diferentes fases do desenvolvimento e da aprendizagem, permitindo a exploração da zona de desenvolvimento próximo, que estimula a criança para atingir o próximo patamar de desenvolvimento (Fino, 2001). Esta diversidade torna o grupo heterogéneo com muitas potencialidades para o desenvolvimento das crianças, segundo ME/DEB (1997, p.35), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e aprendizagens”. Consciente da diversidade existente, a educadora cooperante organiza o grupo de forma a favorecer as interações entre as crianças, valorizando diferentes formas de trabalho (em grande grupo, em pares e pequenos grupo e individual), para que as crianças tenham oportunidade de partilhar os seus conhecimentos, entre si, e adquirir novos. Assim, a Educadora “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME/DEB, 1997, p.36).

A organização do tempo educativo era gerido, pela educadora e pelo par pedagógico, de forma flexível visando dar resposta aos interesses e necessidades evidenciados pelo grupo de crianças, isto é, o tempo foi gerido de forma a apoiar e incentivar a criança, dando-lhe oportunidade de expressar os seus objetivos e intenções. A rotina diária era intencionalmente planeada pela educadora em colaboração com diade pedagógica e conhecida pelas crianças, sabendo o que poderiam fazer nos diferentes momentos do dia, permitindo assim que as mesmas propusessem alterações, de acordo com a sua

predisposição. Neste sentido, a organização do tempo era estruturada e flexível, para que cada momento tivesse sentido para as crianças.

Normalmente, o dia iniciava-se, às nove horas, na área de acolhimento, onde eram registadas as presenças, estabelecia-se um diálogo sobre o estado do tempo, o dia da semana e dia do mês em que se encontram, para posterior registo. Neste momento as crianças tinham oportunidade de partilhar experiências vivenciadas no dia anterior e, quando solicitado pelas mesmas era cantada a canção dos “Bons Dias”. Posteriormente, o tempo dedicava-se a atividades e/ou projetos que visavam responder aos interesses das crianças. Por volta das 10:30h até as 11h fazia-se uma pausa para o lanche e para atividades no exterior, permitindo o contacto com as crianças do 1.º CEB. O tempo seguinte, até às 12h, era planeado para a realização de atividades e/ou projetos. Contudo, se as crianças mostrassem interesse por continuar no espaço exterior, ou por realizar atividades livres nas diferentes áreas de interesse, o par pedagógico estabelecia um diálogo e, através da negociação, refletiam sobre o que se revelava importante naquele momento para as crianças. A hora de almoço era acompanhada pelas assistentes e incluía o tempo de almoço e atividades livres, quer no espaço exterior quer no espaço interior comum prolongando-se até às 14h. De tarde as crianças tinham a oportunidade de explorar livremente as diferentes áreas de interesse, reservando os últimos 30 minutos para a avaliação do dia, terminado o tempo letivo às 15:30h. É importante referir, que a arrumação faz parte da rotina diária e por isso, no final de cada momento as crianças de forma autónoma arrumavam os materiais e as respetivas áreas de interesse. A componente de apoio à família decorria das oito horas até às nove horas e das 15:30h até às 18:00h.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a forma como o educador organiza o espaço, o tempo e o grupo depende das experiências e oportunidades educativas que pretende proporcionar à criança, assim, foi estipulado pelo par pedagógico um determinado número de crianças para a área da casinha (4), da biblioteca (4) e das construções (3/4). As crianças sabiam também que tinham que dar oportunidade umas às outras para que todas pudessem usufruir das diferentes áreas, pois o ambiente educativo deve organizar-se de forma a harmonizar o bem-estar das crianças proporcionando uma aprendizagem ativa. Neste sentido, a organização deve ser alterada sempre que o educador achar

oportuno, para tal as estagiárias elaboraram, em conjunto com as crianças, um quadro onde estas podiam consultar quem já esteve na área da casinha e quem ainda tinha a oportunidade de ir para esta, (Lino, 1996).

Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que “o educador... planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessários” (ME/DEB, 1997, p.41).

Assim, para desenvolver e conceber o currículo, no âmbito da organização do ambiente educativo cabe ao educador: organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada; mobilizar e gerir os recursos educativos; criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

No que diz respeito, à relação que existia entre a equipa educativa, esta era de colaboração, partilha e entreaajuda, quer as assistentes, quer a educadora mostravam-se constantemente disponíveis na partilha de ideias, atividades e troca de informações acerca do grupo de crianças, procurando esclarecer as interrogações da mestranda e apoiando - a na sua ação. É importante que os intervenientes se apoiem e respeitem mutuamente para uma melhor ação pedagógica. Tal como defende Hohmann e Weikart (2011, p.155),

o estabelecimento de relações de apoio entre adultos, a recolha de informação fidedigna sobre as crianças, a tomada de decisões sobre elas, (...) são parte integrante da forma como os adultos trabalham juntos para concretizar os princípios específicos do currículo.

Esta relação transparecia nas interações existentes entre as crianças, na medida em que o grupo era unido, com espírito de equipa e entreaajuda, factos constatados no decorrer das observações feitas pela estagiária. Também é possível afirmar que as crianças partilhavam opiniões e na sua generalidade aceitavam-nas; quando se magoavam ou se chateavam uns com os outros sabiam reconhecer as suas atitudes e pedir desculpa; quando se encontravam a trabalhar em grande grupo ou em pequenos grupos uniam-se e trabalhavam em equipa para atingir o seu objetivo. As interações entre pares e em grande grupo desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças, pois

os “colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas e que, ..., se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha dos raciocínios” (Folque, 2012, p.97).

O diálogo entre os adultos e as crianças tem um papel crucial para que haja uma aprendizagem sustentada e aprofundada, por isso, a equipa educativa (educadora, díade pedagógica e assistentes) conversavam, dando oportunidade à criança para falar, apoiando o pensamento desta e modelando a forma como esse pensamento era transmitido. O progresso e sucesso na aprendizagem das crianças é um dos principais objetivos da EPE e, o envolvimento dos familiares na aprendizagem das crianças é crucial. Portanto a relação existente entre as famílias e a equipa educativa evidenciava-se fulcral para compreender o ambiente familiar em que a criança se encontrava inserida (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008). No entanto, no contexto educativo retratado, os familiares das crianças apenas se envolviam no processo de aprendizagem quando solicitados pela instituição e/ou pela educadora. A relação existente desenvolvia-se através dos momentos de entrada e saída das crianças da instituição educativa, trocando-se informações de parte a parte. Para além deste contacto, as famílias eram convidadas, esporadicamente, a participar em festividades desenvolvidas na instituição, bem como em atividades desenvolvidas nas salas de atividades. A participação ativa da família no percurso escolar das crianças é essencial para que estas se sintam parte integrante do percurso educativo dos educandos.

A instituição tinha algumas parcerias com o objetivo de enriquecer as aprendizagens e as experiências vivenciadas pelas crianças. A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto era uma das diferentes parceiras, no âmbito do projeto “Experimentar a cidadania no Jardim de Infância”.

Após reflexão sobre o ambiente educativo a mestranda percebeu que este vai para além do espaço físico, e que se revela fundamental para uma prática pedagógica adequada às necessidades e interesses das crianças, respeitando as características evidenciadas pelo meio em que estas se encontram inseridas e promovendo uma aprendizagem ativa e significativa (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980).

## 2. CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A caracterização do contexto educativo revela-se uma das etapas essenciais na prática pedagógica, uma vez que é importante que o docente tome consciência das características do meio em que o agrupamento/escola se encontra inserido para que a ação se evidencie significativa e adequada ao contexto.

A prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB, tal como na EPE, decorreu numa instituição pública, integrante de um agrupamento de escolas, localizado numa freguesia da área metropolitana do Porto. Como definido no DL n.º 137/2012, de 2 de julho, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (artigo 2.º). De acordo com a citação referenciada, o Agrupamento de escola referido era um Território Educativo de Intervenção Prioritária com contrato de autonomia, segundo o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, que regulamenta a constituição dos TEIP.

Tendo em consideração o DL supracitado, o agrupamento de escolas referenciava no projeto educativo quatro pilares: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser” (PEAERF, 2013-2017) que visavam a melhoria da qualidade da educação nos seus estabelecimentos de ensino. Ancorado numa liderança forte e dinâmica, recetiva à mudança e à inovação, mas, simultaneamente, flexível e democrática, o agrupamento procurava responder aos desafios que a sociedade coloca, proporcionando aos alunos um ensino de qualidade, promotor da formação de cidadãos autónomos, livres, informados e responsáveis. Neste sentido, tendo em conta a heterogeneidade de públicos, tanto ao nível etário, como social, económico e cultural, o agrupamento investia nos recursos e projetos educativos, estando aberto ao meio e à comunidade, estabelecendo parcerias e protocolos de cooperação com diferentes entidades, sendo estes aspetos essenciais a uma educação completa e integral.

Neste capítulo, interessa erigir as principais características da instituição educativa. Neste âmbito, a escola é constituída por 15 turmas e dois grupos de crianças do jardim-de-infância, perfazendo um total aproximado de 375 alunos. No decorrer do estágio integrava 19 alunos cegos, de baixa visão e multideficiência e cerca de 28 alunos com NEE. A par da escola sede, a escola em questão tinha elevada procura por parte das famílias.

No que se refere à estrutura do edifício, este foi projetado de raiz para funcionar como estabelecimento de ensino, encontrava-se dotada de: i) salas suficientes para cada uma das turmas dos diferentes anos de escolaridade (15 salas), bem como para os grupos de crianças do Jardim de Infância (2 salas de atividades); ii) salas para o apoio ao estudo e para o acompanhamento das crianças com NEE (5 salas); iii) uma biblioteca apetrechada de livros e recursos didático-pedagógicos ao alcance dos alunos e docentes (permitia a leitura autónoma de obras, mas também orientada pela professora responsável, bem como possibilitava fazer dramatizações, teatros de sombras e teatros de fantoches); iv) uma sala de professores equipada com uma banca da loiça, uma máquina de lavar loiça, um micro-ondas, um frigorífico, um armário, uma mesa de convívio e várias cadeiras; v) quatro casas de banho, sendo que duas destas eram unissexo e frequentadas por alunos, professores e assistentes e, as outras duas eram usadas apenas pelas crianças (uma para os meninos e outra para as meninas), estas estavam devidamente equipadas para a receção de crianças com capacidades motoras reduzidas; vi) um refeitório composto pelo espaço de refeição, pela cozinha onde eram confeccionadas as refeições e por um palco; vii) dois recreios exteriores, normalmente um apenas era frequentado pelas crianças da EPE e o outro era usado pelas restantes crianças, é importante referir que este se encontrava pavimentado com um material aglomerado adequado e tinha uma área coberta. Recentemente, tinha sido instalada uma plataforma que permitia a deslocação das crianças com mobilidade reduzida entre os pisos existentes, contudo não promovia a mobilidade autónoma destas. Algumas das salas possuíam um quadro interativo que apoia as práticas docentes, as restantes tinham apenas o quadro escuro de giz.

Relativamente ao corpo docente da instituição, este era constituído por 15 docentes titulares de turma, uma docente bibliotecária, uma docente responsável pela coordenação da escola, cinco docentes de ensino especial,

duas delas com formação em braille, duas educadoras de infância e cerca de oito professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular. A instituição contava ainda com o apoio de psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e da fala. O corpo não docente era composto por assistentes operacionais e assistentes técnicos, cozinheiras e auxiliares de cozinha, sendo estes contratados segundo concurso da tutela e da Câmara Municipal do Porto.

Como defende Zabalza “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira.” (Zabalza, 1998, p.239). Nesta linha de pensamento, nas observações não participante e participante volveu-se exequível caracterizar a turma, o espaço, os recursos e o tempo e, similarmente, conhecer as estratégias e metodologias do docente cooperante.

A mestranda desenvolveu a prática pedagógica numa turma do 4.º ano, do 1.º CEB, composta por 20 alunos - oito meninas e 12 meninos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo que um dos alunos era invisual e dois encontravam-se em diagnóstico devido à presença de fatores que indicam a existência de problemas cognitivos, estando já sinalizadas como crianças com NEE, estando assim, abrangidos pelo DL n.º 3/2008 de 7, detendo um Currículo Específico Individual (CEI). Além dos alunos mencionados, destacavam-se três alunos com dificuldades de aprendizagem, que eram apoiados de forma individualizada pela docente de apoio educativo e para os quais foram implementados Planos de Acompanhamento Pedagógico.

A diversidade existente na turma promovia a interação entre crianças em diferentes momentos de desenvolvimento e com diversos saberes potenciando o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Consciente da heterogeneidade da turma o professor titular e o par pedagógico procurou diferentes estratégias de organização do grupo até encontrar a mais adequada às características desta, promovendo as interações entre as crianças e estimulando diferentes tipologias de trabalho (em pares, por filas, individualmente) para que os alunos tivessem oportunidade de partilhar os seus conhecimentos e adquirir novos.

Nesta linha de pensamento, o espaço educativo revela-se como elemento de relevância no processo de ensino e de aprendizagem. O espaço, os recursos e

os materiais existentes podem condicionar as aprendizagens dos alunos, bem como limitar e/ou ampliar as ações do professor. Assim, a sala tinha espaço adequado e suficiente para o número de alunos existentes, usufruía de luz natural e possuía armários que permitiam guardar os materiais e os dossiês dos alunos. Os equipamentos tecnológicos existentes - computador, impressora, projetor, colunas, sendo que o projetor e as colunas eram pertences do professor titular - eram utilizados apenas pelo docente e pelo par pedagógico. A exposição da sala parecia a mais adequada, nomeadamente a disposição das mesas em “U”, pois permitia aproveitar todo o espaço existente na sala e favorecia a comunicação e as interações entre as crianças e entre estas e os adultos. De salientar que os alunos participaram na organização do espaço e da própria turma, compreendendo assim a forma como a sala se encontrava disposta, bem como os alunos se encontravam organizados.

A prática profissional da mestranda, bem como do professor titular e do par pedagógica, procurava dar resposta às diversidades existentes na turma, debruçando-se numa prática que visava a diferenciação pedagógica, isto é, um “conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos” (Corte, 1990, p.280). Tendo em conta as dificuldades e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e, com base nas competências definidas para a mesma, a mestranda programava, segundo determinadas estratégias, as atividades curriculares disciplinares e não disciplinares de forma a atingir o sucesso escolar.

A mestranda buscava um ambiente integrante e integrador para que as crianças com NEE se sentissem integradas na turma, usufruindo de forma enriquecedora das estratégias e recursos utilizados. O trabalho colaborativo com os professores de apoio proporcionou um melhor conhecimento dos alunos, possibilitando a articulação entre os conteúdos abordados em contexto sala de aula e as dificuldades destes, pois os alunos com NEE evidenciavam diferenças significativas no que respeita ao binómio capacidade/resultados e, por essa razão, necessitavam de serviços especiais para atender às suas necessidades educativas (Silva, 2012). Deste modo, o aluno S.1 e o aluno S.2 desenvolveram grande parte das atividades com docentes especializados no ensino especial e o aluno J. (aluno invisual) desenvolveu as mesmas tarefas

que a restante turma, na sala de aula, recorrendo ao braille. Importa referir que devido à complexidade da leitura e escrita em braille, este aluno tinha mais tempo para o desenvolvimento das tarefas, sendo acompanhado por uma professora de educação especial que o auxiliava no desenrolar das tarefas.

A organização do tempo educativo era gerida de acordo com o horário estabelecido no início do ano letivo. A rotina diária encetava-se às nove horas desenvolvendo atividades até ao intervalo da manhã que ocorria entre as 10:30h e as 11:00h, posteriormente continuavam as atividades letivas até as 12:30h. O almoço decorria entre o último toque da manhã e as 14:00h quando eram retomadas as atividades letivas até às 16:00h, sendo que as atividades iniciavam-se novamente às 16:30h, após meia hora de intervalo, e terminavam às 17:30h. As atividades de enriquecimento curricular desenrolavam-se dentro do horário referido. Contudo este horário não é visto como uma estrutura rígida, segundo o DL n.º 137/2012 de 2 de julho “em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos (...) é assegurada (...) pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico” (artigo 44.º), assim o horário era flexível visando dar resposta aos interesses e necessidades evidenciados pela turma, isto é, o tempo era gerido de forma a apoiar a iniciativa da criança, dando-lhe oportunidade de expressar as suas intenções e objetivos. A rotina diária era intencionalmente planeada, numa reunião colaborativa, pelo professor titular e pelas estagiárias, apesar dos alunos não estarem presentes na reunião tinham conhecimento da planificação e podiam propor alterações de acordo com a sua predisposição para a aprendizagem.

No decorrer do estágio, a mestranda observou posturas éticas e deontológicas adequadas à interação pedagógica entre os demais intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem da turma, dado que o docente adotava um tom de voz encorajador, ouvia atentamente os queixumes e inquietações dos alunos, estimulava a participação e proponha desafios com diferentes níveis cognitivos apelando ao pensamento lógico e ao raciocínio. Também apresentava uma postura profissional adequada para com os demais docentes que formavam equipa com ele, visando uma ação colaborativa.

Nas interações existentes foi notório um clima de segurança, conforto, confiança e respeito arreigado pelo professor titular. A relação entre alunos era de companheirismo, espírito de equipa e entreajuda, relativamente aos

trabalhos realizados em contexto sala de aula. Contudo a estagiária teve a oportunidade de observar alguns aborrecimentos existentes entre os alunos pertencentes à turma e entre estes e outros alunos. De acordo com as afirmações do professor titular e, posterior constatação pelo par pedagógico as quezílias entre os alunos ocorriam com frequência, devido a desentendimentos que aconteciam no decorrer dos intervalos. O diálogo entre o docente/estagiárias e os alunos proporcionava uma aprendizagem social, na medida em que os primeiros intervenientes conversam com os segundos dando a oportunidade a estes para exporem as suas opiniões, apoiando o seu discurso e modelando-o para que a mensagem fosse transmitida com maior coerência. Nestas interações a mestranda procurava refletir com o(s) aluno(s), partilhando e negociando significados, para que o aluno desenvolvesse competências e capacidades que o tornasse capaz de comunicar mais corretamente, fazendo-se entender com outros. Numa visão socio construtivista, as interações entre crianças e os seus pares e os adultos fazem parte de um processo de co-contrução (Folque, 2012), isto é, as interações são fundamentais no processo de desenvolvimento dos alunos, considerando que o professor deve adotar uma função orientadora. A perspetiva socio construtivista deu uma nova visão ao aluno como um produto do contexto social e cultural, que participa de forma ativa na sua aprendizagem e na construção do conhecimento em interações recíprocas com os outros.

Concludentemente, as parcerias com outras entidades e os projetos educativos da instituição revelaram-se benéficos para os alunos, pois estimulava-os a participar regular nas dinâmicas da instituição e de outros parceiros da comunidade educativa e, analogamente, promovia uma aprendizagem mais significativa e lúdica. Neste seguimento, a turma participava ativamente em projetos, alguns deles proporcionados pelas diferentes parcerias. No que diz respeito a projetos da instituição é de destacar as “Assembleias Escolares” que envolviam toda a comunidade educativa e consistiam na estruturação, planificação e organização de uma assembleia onde era explorada uma temática previamente definida.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho. Segundo Graue e Walsh (1998) o objetivo da investigação é conhecer cada vez mais e melhor o mundo de modo a transformá-lo num lugar melhor. Por isso, “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p.4), isto é, a investigação em educação é uma estratégia para aprimorar a prática docente e, em decorrência, a aprendizagem dos alunos.

No campo da investigação socioeducativa encontra-se uma grande variedade de metodologias das quais é possível destacar a Investigação-Ação (IA). A IA pode ser descrita como um conjunto de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação e investigação, com base num processo cíclico, que alterna entre ação e reflexão crítica. Assim, nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência obtida no ciclo anterior, sendo que “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.360).

Para Kemmis e McTaggart, (1988, p.5),

A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais ... trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo.

Nesta linha de pensamento, esta metodologia confina-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, desenvolvendo-se numa espiral de observação planificação, ação, reflexão e avaliação. Cada um destes momentos, simultaneamente, desencadeiam um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral

autorreflexiva de conhecimento e ação, dando início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de ação reflexiva (Kemmis, 1989, citado por Coutinho et al, 2009).

A observação revela-se fundamental para analisar profundamente os contextos escolares, mais especificamente, o grupo de crianças e a turma em que a mestranda enfoca a sua ação, sendo um constante apoio no decorrer do estágio. Segundo Guerra (2003, p.100) a observação não “se trata de olhar, mas sim de procurar”, isto é, “conhecer o que está realmente a acontecer na escola”, requer uma preocupação com o contexto focalizando a atenção de forma seletiva, ou seja, a recolha de uma frase, de um gesto ou de um facto deve ser sempre contextualizada. Neste sentido, a estagiária tomou a posição de uma observação direta, indireta e participante recorrendo a guiões de observação e a notas de campo que auxiliavam o registo do que é observado.

A fase de planificação resultava da reflexão sobre os dados observados, como os interesses e as necessidades das crianças e, era construída colaborativamente com os orientadores cooperantes. Esta envolve a definição do problema, a definição do projeto e o processo de medição. A planificação deve ser elaborada tendo como base sete características distintas: coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade (Diogo, 2010). Quando o profissional de educação planifica, deve ter em consideração as diferentes fases que este processo reporta, começando pela fase de onde vai emergir a planificação, que é a avaliação das necessidades existentes. Depois desta avaliação, o educador deve: analisar a situação e estabelecer prioridades para a sua ação; selecionar objetivos; selecionar e organizar os conteúdos que quer desenvolver; definir as estratégias que irá utilizar, e por último, elaborar um plano de avaliação. Na elaboração da planificação, a mestranda procurou ir ao encontro dos aspetos referidos anteriormente, de modo a enquadrar a planificação às características das crianças, de salientar o cuidado e atenção prestada na seleção dos recursos e estratégias e, posterior avaliação para detetar lacunas e desenvolver competências. Neste sentido a mestranda recorreu a um documento para planificar as suas ações, de fácil e acessível consulta, para que fosse possível analisar os aspetos mencionados no decorrer das práticas. No entanto, é difícil cumprir as previsões feitas inicialmente uma vez que surgem imprevistos, logo a planificação fica sujeita a alterações. Então, esta deve ser flexível e o docente

deve estar preparado para conseguir dar resposta a esses imprevistos. Por este motivo a planificação não deixa de ser um plano inacabado, suscetível a alterações e adaptações. Nesta linha de raciocínio, não se deve interpretar a planificação como uma única ação, pois esta surge com base num processo contínuo e sistemático de reflexão antes, durante e pós a ação (Schön, 1992).

O momento da ação envolve a implementação do projeto e o processo de observação. É importante recordar que o docente deve adequar a sua prática às características específicas de cada criança, mediando a aprendizagem e orientando-as rumo ao conhecimento.

Sabendo que a metodologia abordada alimenta uma relação de simbiose com a educação, que é a mais adjacente ao meio educativo, valorizando a prática, tornando-a o elemento chave, importa salientar que no pensamento sobre a prática educativa está implícito o conceito de reflexão, que afirma a simbiose existente (Latorre, 2003). Assim, a par da observação, da planificação e da ação é de destaque a presença da reflexão. Dada a responsabilidade dos docentes na educação das crianças é imprescindível a constante reflexão, pois só esta os consciencializa das teorias que enformam a sua ação gerando, então, “novo saber pedagógico”.

O conceito de reflexão é um dos conceitos que mais atenção tem recebido nos discursos e na investigação sobre o ensino. Prática reflexiva, ação reflexiva, formação reflexiva, ensino reflexivo tornaram-se expressões incontornáveis para quem pretende ter um vocabulário pedagógico atualizado. A reflexão promove uma formação de docentes que assenta numa perspetiva prática, em que o educador/professor é conhecido como um profissional que desempenha “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho como dos meios para o atingir” e com capacidades para produzir as suas próprias teorias (Zeichner, 1993, p.16).

A reflexão pode ser retrospectiva, introspetiva e/ou prospetiva, isto é, reflexão sobre a ação, na ação e para a ação. A reflexão sobre a ação e na ação remetem para a reestruturação da ação, “é ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). A reflexão na ação incide num processo de diálogo com uma situação problemática que exige uma intervenção concreta e rápida, que se processa intuitivamente, remetendo para o processo de tomada de decisão por parte dos docentes enquanto agentes

ativamente envolvidos no ensino. A reflexão sobre a ação desenvolve-se num momento posterior à ação, processando-se de maneira formalizada, recorrendo à linguagem e, por isso, com outra possibilidade de rigor. Normalmente exerce-se este tipo de reflexão quando na ação ocorre algo inesperado ou quando se percebe que algo se desenvolveu de forma diferente do habitual. Esta reflexão permite ao docente analisar o ensino que desenvolve, incluindo a observação por parte de outros agentes educativos (Schön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002).

A reflexão para a ação é orientada para momentos futuros, sendo, por isso, proactiva, auxiliando o professor “a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Idem). Este nível de reflexão implica “olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Idem). A reflexão sobre a reflexão da ação leva o educador/professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, visa superar o dualismo teoria-prática, conjugando-as num processo reflexivo único, permite olhar sobre o que aconteceu, o que o docente observou, que significados atribui e pode atribuir ao sucedido. Esta perspectiva induz o docente a uma prática investigativa, onde as suas pesquisas são enaltecidas como conhecimento válido (Formosinho, 2009).

Tendo em consideração os três tipos de reflexão, os docentes são conduzidos, através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela a obter uma visão crítica do contexto estrutural e ideológico em que estão a trabalhar. A reflexão tem um papel essencial sobre o conteúdo a ensinar, sobre as práticas e sobre o que é o ensino e a aprendizagem. Segundo Zeichner (1993, p.50), “ O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os estudantes e entre estudantes.”. Neste sentido, os professores reflexivos desenvolvem a prática de acordo com a metodologia investigação-ação, podendo dizer-se que a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das teorias que enformam a sua ação.

No processo de investigação ação, é previsto que se recorra a estratégias como: guiões de observação; notas de campo; reflexões individuais, em diáde e

tríade; guiões de pré-observação de atividades educativas supervisionadas; narrativas individuais e colaborativas; diários de formação. Os guiões de observação permitiram apontar as observações feitas pela mestrada nos dois níveis de ensino, para posteriormente analisar e interpretar os contextos educativos. As notas de campo fundamentaram-se num registo flexível e individual de acontecimentos aberto ao improviso, sustentando as práticas educativas. As reflexões individuais, em díade e em tríade permitiram que a mestrande se debruça-se reflexivamente sobre as suas práticas com vista na análise e melhoramento das mesmas, bem como permitiu constatar factos relevantes decorrentes da prática. Por sua vez, os guiões de pré-observação das práticas educativas supervisionadas direcionados para o desenvolvimento das competências da mestrande, possibilitaram a previsão de obstáculos e apresentação das estratégias pensadas para contornar esses obstáculos, bem como permitiram refletir as dificuldades e constrangimentos sentidos pela mestrande. As narrativas individuais e colaborativas possibilitaram a narração e implicitamente a reflexão de acontecimentos, problemáticas e/ou temáticas subjacentes da prática educativa. Os diários de formação apresentaram-se como um documento que compilava as observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações da ação pedagógica e ajudou a mestrande a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática.

A par dos instrumentos mencionados, os meios audiovisuais foram igualmente técnicas usadas pela mestrande nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada previamente. A fotografia permitiu uma representação fiel de determinados factos, com características retrospectivas; o vídeo é também uma ferramenta indispensável, associando a imagem em movimento ao som, permitindo apurar pormenores que tenham escapado nas observações; as gravações áudio permite captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos, com esta ferramenta, a mestrande analisou com rigor e maior distanciamento os seus padrões de conduta verbal, ajudando-a nas reflexões sobre a prática educativa.

Estas estratégias permitem ao profissional de educação analisar os seus pensamentos, de forma refletida, estruturada e ponderada, para uma prática futura melhorada. Posteriormente, estes pensamentos, já estruturados, podem ser interpretados e refletidos, com base em pressupostos teóricos existentes.

Esta interpretação e reflexão pode ser desenvolvida individualmente ou com outros atores do processo, sendo deste modo possível um confronto de opiniões e reflexões de forma colaborativa (Sá-Chaves, 2000).

A reflexão faz parte do trabalho docente, onde se deve procurar o equilíbrio entre o pensamento e a ação. A reflexão persistente das práticas possibilita o desenvolvimento de competências, permitindo melhorar ações futuras, contribuindo para a presença de melhores profissionais, mais responsáveis e mais conscientes, no sistema educativo (Oliveira, et al., 2002). Neste sentido, a prática pedagógica reflexiva pode ser combinada com a capacidade de questionamento em que os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e revisores da sua prática (Alarcão, 1996). A ação de ensinar deve ser entendida, assim, numa perspetiva processual e dinâmica, concretizada mediante um antes e um depois, que é concebida através da avaliação (Zabalza, 2000).

Por sua vez, a avaliação envolve “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes & Araújo, 2002, p.10). Deste modo, a fase da avaliação deve fazer parte da intervenção do profissional de educação, dado que “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 4/2011).

Nesta linha de pensamento, a ideia principal da metodologia resulta na capacidade de ativar a consciência crítica dos docentes. Segundo Freire (1975), quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se incluem nelas criticamente. É através da praxis e da reflexão sobre esta que o professor ilumina a sua consciência aperfeiçoando o espírito crítico. Na ótica da mestranda, a investigação na ação é a metodologia que mais contribui para a prática educativa, pois aproxima os intervenientes na investigação, levando a concluir que é a melhor forma de investigar para a educação. No capítulo III será possível constatar o ciclo da metodologia de investigação-ação nas práticas de investigação praxeológica da mestranda.



### **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

O educador/professor tem um papel fundamental na vida da criança, devendo ser um investigador capaz de se organizar com vista a um processo de aprendizagem bem-sucedido, nas circunstâncias da prática educativa em contexto, o docente compreende e coloca em prática processos e procedimentos com a finalidade de articular saberes e metodologias, tal como corroborado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto. Neste sentido, os momentos reflexivos, retrospectivos, alegóricos aos percursos pessoais e profissionais constituem-se uma oportunidade para que os docentes (re) construam a sua profissão. Por conseguinte, a elaboração do presente capítulo é por excelência a descrição, análise e compreensão das ações pedagógicas realizadas, repercutindo-se no desenvolvimento profissional da mestrandia. Nesta linha de raciocínio privilegia-se a reflexão, a indagação e a constante reformulação das práticas como catalisadores de melhores práticas, pois tal como apresenta Alarcão (1996, p.181) “descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor”.

Na análise das práticas educativas é indispensável considerar os documentos reguladores emanados pelo Ministério da Educação, que fundamentam o perfil de desempenho do profissional de educação e as dimensões da profissionalidade docente, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º CEB. Tanto nas OCEPE como nos programas do 1.º CEB está explícito que o educador/ professor deve ter noção que é a partir dos saberes das crianças que a sua prática deve prosseguir. De acordo com as OCEPE “a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME/DEB, 1997, p.14). Também no nível educativo seguinte o docente deve considerar estas etapas nas suas práticas.

A mestrandia considerou, portanto, a metodologia de investigação-ação nas suas práticas pedagógicas, centrando-se em dinâmicas cíclicas de observação,

planificação, ação pedagógica, reflexão e avaliação. Assim, a prática docente foi encarada, de certo modo, como uma oportunidade de experimentação, na medida em que se revela fundamental que a análise, interpretação e reformulação das práticas educativas tenham o propósito de as melhorar gradualmente.

O processo cíclico de investigação-ação inicia-se com a observação, pois esta “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Neste sentido, quando o educador/professor está, pela primeira vez, com um grupo de crianças/ turma as suas observações devem centrar-se no conhecimento do grupo/ turma na globalidade, recolhendo informação sobre o contexto familiar e o meio socioeconómico e observando cada criança, tanto individualmente como em pequeno e em grande grupo.

Em ambos os níveis educativos a observação decorreu diariamente, sendo essencial durante toda a intervenção a mestranda para uma melhor compreensão do processo evolutivo de cada criança. Ao longo do percurso desenvolvido foram utilizadas diversas formas de observação, nomeadamente, a participante, a participada e, a ocasional e espontânea, quando surgiam ocorrências para as quais não se estava direcionado inicialmente (Estrela, 1994). Foram, também, usados vários meios de observação, nomeadamente, a observação sistemática, naturalista, contínua, direta e indireta (através da consulta de vários documentos correspondentes a cada nível educativo e de conversas informais estabelecidas com os demais intervenientes educativos), e também armada e desarmada (Idem). As observações eram registadas, sempre que possível, sob a forma de notas de campo, grelhas de observação e guiões de observação. A avaliação, de carácter formativo, dos registos feitos permitiu reconhecer a pertinência das atividades desenvolvidas, saber se eram estimulantes para o desenvolvimento das crianças e se alargaram os seus interesses, curiosidades e desejo de aprender.

Na EPE, a mestranda observou as relações existentes entre as crianças e entre estas e a equipa educativa. Foi constatado que a relação entre os pares referidos era de colaboração, de partilha e interajuda, mostrando-se constantemente disponíveis na troca de informações acerca do grupo de crianças. O grupo de crianças era unido e com espírito de equipa, factos constatados nas interações existentes entre eles. A maioria das crianças

tentaram integrar e incluir a criança C. que, por ter integrado o grupo apenas no 2.º período letivo, tendia a isolar-se, chorava quando chegava ao jardim-de-infância e reprimia as investidas de aproximação das outras crianças. Apesar desta criança não se mostrar muito recetiva aos novos colegas, eles partilhavam e incluíam-na nas brincadeiras e projetos. Nesta linha de pensamento, a observação dos comportamentos das crianças permitiu perceber que elas partilhavam opiniões e na sua generalidade aceitavam-nas. Quando se magoavam ou se aborreciam umas com as outras sabiam reconhecer as suas atitudes e pedir desculpa mutuamente. Nas atividades em grande grupo ou em pequenos grupos uniam-se para atingir os seus objetivos. Foi possível verificar estas interações no momento em que as crianças tiveram que preparar, inicialmente em grande grupo e posteriormente em pequenos grupos, uma pequena dramatização. Neste momento, as crianças souberam distribuir papéis entre elas e na apresentação ajudaram-se mutuamente.

Importa também referir que a observação permitiu ainda adequar a prática pedagógica aos interesses e necessidades das crianças, bem como dotou a mestrada de estratégias para cativar e estimular as crianças.

No que diz respeito à organização do espaço, a mestranda constatou que apesar de não existir uma área para as construções estas realizavam-se este tipo de jogos na área de acolhimento. No decorrer das observações a mestranda e o par pedagógico percebeu que a área da biblioteca precisava de uma intervenção, uma vez que os armários e mesa se encontravam desgastados, bem como os livros e alguns jogos, sendo que algumas crianças marginalizavam os livros mais “velhos”.

No 1.º CEB a observação revelou-se também fundamental na sustentação da prática da mestranda, uma vez que a turma era composta por alunos designados de problemáticos e o número de alunos com NEE era elevado. A observação, a par do constante diálogo com o professor titular, favoreceu o conhecimento detalhado do perfil de cada aluno, sendo assim, proporcionando a compreensão de algumas atitudes comportamentais do grupo em geral e mais especificamente de uma criança que se destacava nas observações realizadas pela díade pedagógica. Esta etapa da investigação-ação permitiu à mestranda um melhor conhecimento de cada aluno e das suas necessidades, bem como dos seus interesses de forma a ajustar as suas práticas, tornando-as apelativas e desafiantes para todos os alunos fomentando a aprendizagem.

Através da observação, a estagiária, adquiriu conhecimentos sobre cada aluno individualmente, conhecendo as suas capacidades e limitações nas diferentes áreas curriculares. Neste sentido, averiguou-se que a maioria dos alunos sentiam dificuldades e desinteresse na área de Português, daí em diante a mestranda procurou enfatizar esta área, sem descurar das outras áreas, procurando estratégias e recursos diversificados, passando muitas vezes pela interligação entre as restantes áreas.

Nesta linha de ideias, pode-se afirmar que a observação proporcionou e potenciou a construção de saberes profissionais, na medida em que consciencializou a formanda para a importância da organização, flexível, do espaço educativo e do grupo, bem como da diferenciação pedagógica numa perspetiva de adaptação da ação às necessidades e interesses manifestados pelo grupo/turma. As notas de campo e as grelhas de observação tiveram um papel significativo, enquanto estratégias de observação, uma vez que permitiram uma rápida anotação de evidências apresentadas em diversos momentos, beneficiando o desenvolvimento da mestranda.

Prosseguindo no ciclo da metodologia de investigação-ação, emerge a planificação. Na conceção da planificação a mestranda considerou os documentos reguladores, as OCEPE, na EPE, as Orientações Curriculares e Programas do 1.º CEB e as metas de aprendizagem, no 1.º CEB. Esta era realizada semanalmente e reunia as propostas pedagógicas da mestranda, tendo em consideração o diálogo previamente estabelecido entre a diáde e o docente cooperante, em cada nível educativo. Assim, a planificação era estruturada após reflexão da intenção pedagógica e da sua adaptação às necessidades e interesses das crianças. Segundo o DL n.º 241/2001, o educador deve planificar a “intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças”, pelo que toda a informação recolhida nos processos de observação era mobilizada para os momentos de planificação, no sentido de planificar atividades adequadas às necessidades e interesses das crianças, pois “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p.12).

Ao longo da EPE a diáde procurou trabalhar as áreas de conteúdo de forma integrada. Portanto, a planificação debruçava-se sobre o projeto curricular de grupo “Era uma vez... um livro”, sendo concebida de forma a alcançar

objetivos que proporcionassem às crianças uma aprendizagem integral. As planificações eram também orientadas pelas crianças, dado que estas tinham voz ativa na realização dos planos. Na reunião entre a díade e a educadora para planeamento das atividades, que ocorria normalmente à quinta-feira, eram explanados os objetivos atingidos ao longo da semana e o sucesso ou insucesso das estratégias utilizadas, as ações dinamizadas, bem como debatido a flexibilidade da planificação e os benefícios desta no processo de aprendizagem, ou seja, havia reflexão sobre a ação. Posteriormente, e de acordo com a reflexão sobre a semana, eram planeadas as atividades para a semana seguinte, com base na progressão da aprendizagem das crianças

No processo de planificação, o par pedagógico e a educadora procuraram seguir três momentos específicos, a previsão, a realização e a avaliação (Estrela, 1994) convocando competências ao nível da reflexão para a ação, pois esta era a fase em que se pensava e analisava os dados recolhidos traçando estratégias de implementação. Todavia, nem sempre foi possível cumprir a planificação tal como foi pensada inicialmente, exigindo que a mestranda adquirisse também uma postura flexível, disposta à ocorrência de imprevistos, preparando-se para dar resposta às exigências do contexto. Inicialmente foram sentidas dificuldades a este nível, porém com o tempo, e conhecendo cada vez mais as crianças, a planificação tornou-se mais simples.

Durante o período de estágio foi notória a progressiva abertura da educadora cooperante às sugestões de atividades, incentivando a díade a propor atividades para os dias em que a díade não estava presente para melhor articulação e encadeamento das atividades semanais. Nas propostas apresentadas, a educadora procurava sempre dar uma opinião, conduzindo a uma reflexão ponderada mediante as estratégias escolhidas. A gradual interação entre o par pedagógico e a educadora revelou-se enriquecedora para a construção de saberes profissionais da mestranda, pois, permitiu desenvolver uma postura flexível e crítica em relação às atividades que se pretendiam planificar e as já realizadas, fazendo ainda um paralelismo com a postura pedagógica durante a ação educativa.

No 1.º CEB a mestranda procurou planear as atividades dinamizadas tendo em atenção os interesses e necessidades evidenciados pelos alunos. Tal como já foi mencionado, ao longo do processo de observação foi possível constatar as dificuldades e desinteresse pela área de Português, para colmatar tal lacuna no

processo de aprendizagem dos alunos foi necessário abordar os conteúdos de português tendo em conta os interesses evidenciados noutras áreas e assumir as potencialidades das mesmas como estratégias fulcrais. Assim, na planificação das atividades a mestranda procurou interligar a área de Português com as outras áreas curriculares, sobretudo com a área de Estudo do Meio, dado que as crianças revelavam maior interesse pelos conteúdos desta área.

A planificação era estruturada de acordo com as diretrizes do professor titular de turma. No fim do tempo letivo, à sexta-feira, era feita uma reunião entre o par pedagógico e o professor titular onde eram apresentados, por parte do docente, os conteúdos a serem abordados na semana seguinte, sendo que este se encontrava disponível para novas propostas e para adaptação dos conteúdos por ele estipulados. Assim, o docente procurava dar o máximo de liberdade à estagiária para planificar a semana, apoiando regularmente os recursos e estratégias pensados, salientando sempre que só saberíamos o que melhor resulta com aquela turma se procurássemos abordar os conteúdos com estratégias e recursos diversificados. Em diálogo, era também refletido os diferentes momentos da semana que envolviam a ação pedagógica. Apesar dos alunos não participarem diretamente no planeamento das atividades a realizar na semana seguinte, a mestranda tinha em consideração os feedbacks que iam dando ao longo da semana, procurando estruturar a componente letiva em concordância com os interesses e necessidades evidenciados.

Relativamente à gestão do tempo na prática pedagógica, a planificação a par das intervenções, proporcionou uma tomada de consciência da importância do desenvolvimento de planificações com flexibilidade ao nível da gestão do tempo, porque a previsão do tempo destinada a cada atividade foi sofrendo alterações à medida que se foram desenrolando as práticas educativas. Inicialmente a estagiária encontrou dificuldades em gerir o ritmo individual de cada aluno, dado que estes tinham ritmos de trabalho muito díspares, alguns alunos exigiam a preparação de um vasto leque de atividades para cada área, enquanto outros podiam não conseguir terminar as principais atividades. Ao longo da intervenção a mestranda foi adquirindo competências para gerir os ritmos de trabalho, ajustando o tempo destinado a cada atividade e criando pares de trabalho para que os alunos se ajudassem mutuamente na realização das tarefas. Desta dinâmica a mestranda detém outra aprendizagem

– em paralelo com o cumprimento da planificação é importante refletir a predisposição dos alunos, interpretando quando as mesmas perdem o interesse e motivação em determinada atividade.

Nesta linha de pensamento, ao longo da intervenção educativa algumas planificações sofreram grandes alterações. De forma a dar resposta às exigências da turma existiram algumas atividades não foram implementadas tal e qual como tinham sido planificadas e outras tiveram que se realizar em semanas posteriores. As atividades que foram realizadas em semanas posteriores foram adiadas dada a existência de atividades curriculares propostas pela restante comunidade escolar que se evidenciaram importantes para o desenvolvimento pessoal, social e educativo das crianças. O simulacro de incêndio, a presença da escritora na biblioteca da escola, as assembleias escolares, as celebrações da Eco-Escola, a peça de teatro “Robertices” e as demais dramatizações feitas pelos alunos dos vários níveis de ensino foram algumas das atividades que levaram ao adiamento das propostas previamente planificadas pela mestrandia. Face ao exposto pode corroborar-se que a planificação deve constituir-se como um documento/guião flexível da ação docente nem sempre passível de concretizar da forma prevista pelo que falhas, alternativas e mudanças são suscetíveis de acontecer valorizando-se, primeiramente, a aprendizagem, as dificuldades e interesses dos alunos. No entanto, o grau de flexibilidade da planificação no 1.º CEB era inferior ao da EPE, dada a existência de um programa estabelecido pela tutela que orienta e limita o trabalho do professor.

Tanto na EPE como no 1.º CEB a mestrandia adquiriu competências que lhe permitiram reunir gradativamente, nas planificações semanais, evidências de aprendizagens, interesses e necessidades das crianças, assim como objetivos presentes no projeto curricular de cada nível educativo. Importa salientar que as observações e sugestões apontadas pelos supervisores instituições às planificações que lhes eram enviadas semanalmente foram um contributo determinante para a evolução da mestrandia nos diversos parâmetros a considerar na ação. O trabalho individual e investigativo evidenciou-se importante para uma construção individual e singular das aprendizagens realizadas para posterior partilha de ideias, opiniões e aprendizagens perspetivando o trabalho colaborativo (Roldão, 2007). Por fim, o diálogo constante entre o par pedagógico, o/a orientador/a cooperante e os

supervisores institucionais foi, *ipso facto*, imprescindível para uma evolução a nível profissional, através do estabelecimento de relações próximas com agentes educativos mais experientes, com maior domínio de todos os saberes necessários à prática educativa (Vieira, 1993).

No ciclo de investigação-ação, após a observação e a planificação, surge a ação pedagógica. Nesta fase o educador/professor tem que ter em consideração as observações, a planificação e as estratégias traçadas para determinada atividade. Nas duas experiências pedagógicas foi preocupação pensar e adotar estratégias diversificadas, avaliando-as para melhorar e aperfeiçoar a prática. Segundo as OCEPE, agir no meio educativo implica que o educador concretize “na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistos” (ME/DEB, 1997, p.27). Nesta perspetiva, é importante que o educador/professor adote métodos, estratégias e recursos diversificados, adequados às características do grupo de crianças/turma. O termo método diz respeito à forma como se realiza a ação, já por estratégia, entendem-se as formas gerais que conduzem a criança, no processo de aprendizagem, desde uma situação inicial até uma situação final, visando atingir os objetivos estabelecidos (Diogo, 2010). Por isso, para que uma determinada atividade pedagógica se desenvolva respeitando o grupo de crianças é necessário que a esta estejam subjacentes estratégias, métodos e recursos previamente delineados (Idem).

As ações pedagógicas desenvolvidas no período de estágio na EPE desenrolaram-se em torno do projeto curricular de grupo, pois este explanava os interesses, as motivações e as necessidades do grupo de crianças. O projeto curricular, tal como mencionado anteriormente, intitulava-se “Era uma vez...um livro” e integrava-se no projeto da biblioteca escolar nomeado de “Era uma vez...”. Em torno do projeto, o par pedagógico desenvolveu diferentes atividades, com vista a despertar o interesse, o respeito e o gosto pelos livros, pela leitura e pelo espaço da biblioteca.

A atividade que despoletou as atividades seguintes prendeu-se com a leitura do livro “Elmer e o Arco-Íris” de David Mckee. Partindo do princípio que contar histórias é considerado uma ferramenta pedagógica na formação do caráter social e intelectual da criança, pretendeu-se com esta atividade

estimular a imaginação, o gosto pela leitura, a concentração e despoletar o espírito crítico.

Sempre que as crianças ouvem uma história, extravasa a sua fantasia e além de incentivar a sua criatividade, permite explicar e incutir modelos de ação, que incorpora a sua relação com o meio social, ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos. Desta forma, a mensagem explícita no conteúdo do livro permitiu que as crianças se apropriassem da mesma e transferissem para o seu dia-a-dia. Graças a essa apropriação, considera-se pertinente ressaltar o facto, de este comportamento ter promovido no grupo uma assimilação do comportamento adequado para lidar com os outros, sabendo respeitar as diferenças de cada um. O facto de se proporcionar momentos de leitura às crianças contribuiu para um maior domínio da linguagem oral, fomentando o diálogo (dando espaço para que cada um fale) e estimula a iniciação à escrita, pois segundo Goodman (1987), o desenvolvimento da leitura é paralelo ao desenvolvimento da linguagem e é facilitado pela exposição da criança a textos significativos.

Atualmente, a maioria das crianças não têm oportunidade de ouvir contar histórias no seio familiar. Cabe à educadora assegurar que não lhes falte esta experiência que para além de enriquecedora e promotora de aprendizagem é bem recebida por todas as crianças, pois estas gostam de ouvir e inventar histórias.

No desenrolar da ação foi possível constatar que a exploração dos livros e da leitura aumentava o gosto pela leitura e o respeito pelos livros, pois o número de crianças que pediam para ir para a área da biblioteca aumentara. No momento em que estavam na biblioteca foi observado que as crianças distinguiram a mancha gráfica das ilustrações e apesar de não saberem exatamente o que estava escrito, elucidados pelas imagens, faziam a leitura do texto. De acordo com Chomsky (1998) isto acontece porque a criança irá descobrir e interligar todas as palavras que encontra no dia-a-dia. A partir deste momento a criança “tenta ler tudo e manifesta bons conhecimentos na forma de traduzir a pronúncia em escrita” (Idem, p.152).

A par dos estímulos para aguçar o gosto pelos livros e o respeito pelos mesmos, o par pedagógico, nas suas observações constatou que a área da biblioteca precisava de intervenções. Assim, a remodelação da área da biblioteca adveio da reflexão feita pelo par pedagógico sobre a adequação e

estado físico dos livros e dos equipamentos presentes nesta área, pois a organização do espaço deve ser intervencionada sempre que as necessidades e interesses do grupo de crianças assim o justifique (ME/DEB, 1997). A intervenção realizada nesta área de interesse contou com a colaboração das crianças e restante equipa educativa, sendo as crianças as principais responsáveis pelas alterações feitas.

No decorrer das remodelações da área da biblioteca, o par pedagógico encontrou um baú velho feito de lata com alguns fantoches dentro, e que pouco era utilizado. Em diálogo com o par pedagógico e com a educadora cooperante a mestranda sugeriu que o baú passasse de um “guardador de fantoches” para um “guardador e transportador de histórias” inventadas e ilustradas pelos diferentes grupos de crianças existentes nos vários jardins-de-infância pertencentes ao agrupamento. Após avale da educadora cooperante, a mestranda convidou os pares pedagógicos, que se encontravam a desenvolver a prática pedagógica no agrupamento em questão, a participar no projeto.

Assim, o projeto iniciou-se na instituição onde a estagiária desenvolveu a sua prática e, em interação com o grupo de crianças e a restante equipa educativa foi nomeado de “História de Mão em Mão”. Iniciou-se o projeto com a reparação e renovação do baú. As crianças lixaram-no para remover a tinta existente com a orientação da mestranda e, de seguida, pintaram-no. O momento da pintura apresentou alguma dificuldade, uma vez que a tinta não aderiu facilmente à superfície do baú. Este ficou todo branco e tinha escrito com letras feitas de goma EVA o nome do projeto, por dentro estava forrado com papel de veludo vermelho, material sugerido pelo grupo de crianças pois segundo elas “era fofinho como os tapetes da biblioteca”.

De acordo com as OCEPE “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças... são um meio de abordar o texto narrativo que...suscitam o desejo de aprender a ler” (ME/DEB, 1997, p.70). Tendo em consideração a citação apresentada as crianças inventaram uma história que posteriormente ilustraram, gravaram em formato áudio e contaram a outro grupo de crianças. A criação da história decorreu na área de acolhimento para que todas as crianças estivessem confortáveis e pudessem interagir entre elas, com a estagiária e a restante equipa educativa.

Antes da invenção da história a mestranda dialogou com as crianças acerca do tema que gostariam de abordar na história. Nessa conversa a mestranda

apercebeu-se que as crianças estavam com dificuldade em orientar o seu raciocínio, tendo sugerido ao grupo que inventassem a história a partir de um dado com diferentes imagens. A mestranda apresentou um dado com imagens diferentes em cada uma das suas faces para que as crianças o lançassem, contando/inventando a história de acordo com as imagens que iam surgindo. As crianças não tinham obrigatoriamente que inserir na história as ilustrações que lhes saía no dado. Foi notória a interpretação que as crianças fizeram às imagens que lhes iam saindo no dado para poderem contarem a história como queriam. Por exemplo, umas das imagens presentes numa das faces do dado representava uma casa e a criança H. afirmou que a história podia passar-se num moinho. Esta afirmação adveio da imagem ilustrativa da casa que após ser interpretada pelas crianças foi decidido que a ação da história se desenrolaria num moinho.

O recurso auxiliou e orientou as crianças no momento de criar a história, dado que não lhes tinha sido apresentado nenhum tema ou título como mote. Contudo, a certa altura deixou de ser necessário, pois o grupo de crianças começou a “desenhar” a sua história, partindo, muitas das vezes, das experiências vivenciadas quer em casa quer no jardim-de-infância. À medida que as crianças apresentavam ideias o par pedagógico registava-as para, posteriormente, serem relidas e debatidas de forma a aperfeiçoar o texto. Após o debate, construção e reconstrução do texto surgiu a história, faltando apenas dar-lhe um título. As crianças apresentaram várias sugestões, que iam sendo registadas para posterior seleção do título. Esta escolha realizou-se através de votação livre por parte das crianças, ocorrendo da seguinte forma: cada título sugerido foi escrito num papel, em separado, e foram organizados na mesa, uma a uma as crianças foram colocando uma peça de contagem à frente do título pretendido. À medida que as crianças iam votar, a estagiária relia os títulos para as relembrar e auxiliava-as no encaixe das peças de contagem, formando assim uma barra para cada título, sendo que cada barra correspondia ao número de votos que os títulos tinham. Finalizando a votação, em grande grupo, foram contadas as peças que compunham cada uma das barras, assim com a maioria dos votos (18) foi eleito o título “As Aventuras do Moinho Fantástico”.

O momento proporcionado com a invenção da história permitiu abordar valores importantes para a comunicação oral, como o saber escutar o outro e

respeitar as diferentes opiniões, favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral e permitiu dialogar sobre o que faz parte do mundo real, o que faz parte do mundo imaginário e como é que estes dois mundos se podem refletir nas histórias inventadas (ME/DEB, 1997) e ainda, “retirar prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (Hohmann & Weikart, 2011, p.545).

Quando as crianças terminaram a história, a mestranda em conjunto com as crianças, organizou-a em pequenos fragmentos de frases ou frases para que cada criança pudesse ilustrar uma parte da história. Cada criança foi livre de ilustrar a sua parte, mas partilharam e combinaram entre si o que poderiam desenhar, “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5412).

Numa fase seguinte foi feito o registo áudio da história, e todas as crianças foram convidadas a gravar uma parte da mesma. Contudo nem todas as crianças quiseram gravar, pois sentiam vergonha, recusando-se a fazê-lo. À medida que cada criança gravava a sua parte tinha a oportunidade de ouvir a sua produção. Neste momento foi possível observar a alegria e orgulho das crianças na sua produção, algumas crianças pediram para repetir a gravação para tentar melhorar e escolher a versão que mais lhes agradava.

A etapa que antecedeu a apresentação do produto final desenrolou-se com o apoio da equipa educativa e, diz respeito à digitalização de todos os desenhos das crianças, à transcrição da história, à elaboração de um livro e à realização de um vídeo que apresenta todas as produções feitas anteriormente.

Para que as crianças ficassem com um exemplar do livro criado, na biblioteca da sala, a mestranda tirou cópia deste e, posteriormente, para tornar o livro num material mais resistente, cada uma das suas páginas foi plastificada. Por fim, após a história se encontram em formato de papel (livro) e formato digital (áudio e vídeo) foi colocada no baú e o grupo de crianças, bem como a equipa educativa deslocou-se até a uma sala do jardim-de-infância, pertencente ao agrupamento, para partilhar e entregar o baú com a primeira história. O momento de apresentação do projeto aos colegas de outro JI foi previamente preparado pelas crianças orientadas pela mestranda. Entre elas, combinaram quem apresentava o projeto, quem contava a história, quem explicava as ilustrações, quem apresentava o vídeo e quem propunha o desafio

aos colegas de inventarem uma história e de registá-la como quisessem para, futuramente, apresentarem a outro grupo de crianças de outra instituição.

O projeto começava assim a ganhar a consistência pretendida e no decorrer do período de estágio percorreu quatro salas de jardins-de-infância do agrupamento e duas salas do jardim-de-infância de um agrupamento próximo onde outros pares pedagógicos, que estavam também a fazer a formação docente na ESE, se encontravam a desenvolver a prática pedagógica. No final do estágio o baú regressou à sala. As crianças tiveram a oportunidade de explorar todos os materiais que se encontravam dentro dele. Para que todos os grupos de crianças tivessem acesso a todas as produções, estas foram fotografadas e registadas num CD que foi entregue a cada uma das salas.

A remodelação da área da biblioteca potenciou outra atividade que, no ponto de vista da mestranda foi muito enriquecedora na formação cultural, social e pessoal das crianças. No decorrer da remodelação surgiu a criança I. que questionou o par pedagógico sobre como iria ser a organização dos livros que se encontravam na biblioteca, abrindo assim oportunidade para um diálogo sobre a organização dos livros numa biblioteca municipal. Como a maioria das crianças nunca tinha frequentado uma biblioteca, o conceito de biblioteca limitava-se à biblioteca da sala de atividades e à biblioteca da escola. Deste modo, a estagiária planificou uma visita de estudo à Biblioteca Almeida Garrett com o objetivo de dar a conhecer uma biblioteca municipal às crianças e sensibilizar para o respeito pelos livros e pelo espaço da biblioteca.

As visitas de estudo são um meio privilegiado para a criança aprender, compreender, conhecer, observar e respeitar o mundo que o rodeia. A curiosidade natural das crianças, o desejo de saber e conhecer é desde muito cedo uma oportunidade para a criança ser intelectualmente ativa e culturalmente desperta. Visitar novos espaços permite às crianças ter oportunidade de contactar com novas situações e experienciar novas vivências. A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula as crianças, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar, além disso constitui uma situação de aprendizagem que proporciona, favorece e facilita: a aquisição de conhecimentos (Varela, 2009).

Na planificação da atividade a mestranda encontrou alguns obstáculos que, em diálogo com a educadora cooperante, facilmente foram superados, como a falta de transporte financiado e atribuição de autocarros para saídas escolares

por parte das entidades competentes. Este estorvo foi solucionado com utilização dos transportes públicos, sendo que esta decisão foi tomada numa reunião entre a equipa educativa e os encarregados de educação das crianças. Dada a aprendizagem envolvente na visita de estudo, os encarregados de educação disponibilizaram-se para o pagamento do valor monetário corresponde ao trajeto a fazer até à biblioteca, autorizando, então, o uso dos mesmos, com o compromisso por parte da mestranda de averiguar o trajeto mais cómodo e seguro a realizar com as crianças. Assim, antes de continuar a planificar a visita de estudo a mestranda em colaboração com o par pedagógico estudou os vários percursos existentes, tendo em consideração os meios de transporte disponíveis, concluindo que o autocarro seria a melhor opção. Após escolha do meio de deslocação a mestranda efetuou o percurso nas diferentes linhas de modo a certificar-se do itinerário mais adequado.

No raciocínio de Varela (2009), os docentes devem recolher o máximo de informação e dados possíveis que permitam a elaboração de um guião, para tal devem efetuar uma visita prévia e pedir à instituição o envio de materiais de apoio. Logo, na preparação da atividade, a estagiária deslocou-se até à biblioteca municipal visando a recolha de dados que orientassem a planificação da visita, contudo, devido à indisponibilidade da responsável pela secção infanto-juvenil, foi comunicado que seriam enviadas todas as informações pretendidas através do correio eletrónico. Nesses contactos foi referido que a visita, proporcionada às crianças, no âmbito escolar, seria guiada e orientada por um profissional da biblioteca e, consistia em dar a conhecer os diferentes espaços da biblioteca; os recursos disponíveis, a forma como estão organizados e como os podem utilizar; e, no término da visita, o grupo de crianças usufruiria das potencialidades presentes no espaço da secção infanto-juvenil. A mestranda agendou a visita procedendo aos passos seguintes. Respeitando a regulamentação do agrupamento foram elaboradas autorizações para entregar aos encarregados de educação. Foi preenchido um documento dado pelo agrupamento para apresentar a atividade e posteriormente avalia-la consoante os parâmetros pré-definidos.

Uma vez que a visita seria guiada, não permitindo a aprendizagem por descoberta, a mestranda decidiu preparar a visita com o grupo de crianças, estimulando a sua atenção através da elaboração de perguntas que poderiam apresentar no momento da visita. Assim as crianças propuseram as seguintes

questões: “Por que é que se chama biblioteca Almeida Garrett?”, “Quem é que escolhe os livros que estão na biblioteca?”, “O que acontece aos livros estragados?”, “As crianças podem vir à biblioteca?”, “O que é que as crianças podem fazer numa biblioteca?”, “Quem é que arruma os livros nas prateleiras?”, “Como é que os bibliotecários sabem onde estão arrumados os livros que as pessoas querem?” “As crianças podem requisitar livros para casa?”. Depois de registadas, as questões foram distribuídas pelas crianças. A distribuição das questões foi realizada estrategicamente, sendo atribuídas a crianças que têm mais tendência a dispersar e a perder a motivação.

A organização da visita de estudo à biblioteca municipal prendeu-se também com a preparação do grupo de crianças para as regras exigidas para frequentar o espaço. Assim, as crianças elaboraram desenhos que elucidavam as regras anteriormente definidas, como circular pela biblioteca em silêncio e ordenadamente, não trazer livros para casa sem autorização do bibliotecário, não mexer nos materiais sem pedir autorização e não sair da beira do grupo de crianças e da equipa educativa.

No dia da visita de estudo, com a duração de aproximadamente 1:30h, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer diferentes espaços da biblioteca municipal, numa visita estruturada a pensar no processo de aprendizagem das crianças. Inicialmente a monitora reuniu as crianças na secção infanto-juvenil e explicou como ia decorrer a visita incentivando-as a levantarem questões sempre que pretendessem, salientando, também, a necessidade de se circular ordenadamente e com o menor ruído possível para não perturbar os leitores e visitantes presentes na biblioteca. Neste momento, a criança N. colocou a questão – “Por que é que se chama biblioteca Almeida Garrett?” – e a criança P. apresentou a questão – “As crianças podem vir à biblioteca?”. A monitora respondeu às questões apresentando a personalidade de Almeida Garrett e convidando todas as crianças a frequentarem a biblioteca e incentivando a ida à biblioteca com os familiares. À medida que a visita ia decorrendo outras questões foram surgindo por parte das crianças, como a questão “O que é que quer dizer os papéis coloridos que estão em todos os livros?” levantada pela criança C.

As crianças tiveram a oportunidade de conhecer o espaço onde se restauram os livros com danos possíveis de reparar e tiveram a oportunidade de ajudar a responsável pelo espaço no restauro de um livro. Neste espaço a

responsável teve o cuidado de apresentar todos os materiais utilizados e de explicar os procedimentos, permitindo que as crianças experienciassem a sua função. No diálogo estabelecido entre a responsável pelo restauro dos livros e as crianças foram colocadas as questões relacionadas com o que acontece aos livros estragados. Posteriormente, a monitora orientou o grupo até ao local onde se colocam os alarmes e se codificam os livros. As crianças ficaram entusiasmadas com as afirmações da responsável, pois não tinham conhecimento de que os livros tinham alarmes que alertavam os funcionários da biblioteca caso alguém tentasse sair deste com algum livro sem a devida autorização. Importa referir a importância do discurso cativante e motivador da funcionária responsável pela tarefa mencionada, bem como a capacidade de interação com as crianças, tornando uma informação, que à primeira vista seria simples, numa informação cativante. O facto de inserir um alarme num livro com a ajuda das crianças aumentou o entusiasmo sentido pelas crianças, pois as crianças sentiram magia naquele momento, dado que após inserido no livro o alarme fica praticamente invisível.

No entanto, no desenrolar da visita as crianças não tiveram oportunidade de conhecer todos os espaços da biblioteca. Alguns espaços foram apenas observados a uma distância considerada para, segundo a monitora, evitar interromper as leituras das pessoas. No regresso ao espaço infanto-juvenil as crianças puderam explorar os diferentes recursos, apesar de ser uma exploração curta e limitada devido à falta de tempo. Contudo o grupo teve a oportunidade de assistir à “Hora do Conto” que estava a decorrer com outro grupo de crianças. Para além das atividades mencionadas a monitora apresentou alguns livros que se encontram nas estantes da secção infanto-juvenil e que se adequavam à faixa etária do grupo.

A visita de estudo à biblioteca terminou com um passeio pelos jardins circundantes ao edifício da biblioteca. Apesar da deste passeio não estar planificado, a mestranda considerou importante para que as crianças pudessem libertar energias concentradas ao longo da visita e também diminuiu o tempo de espera até à chegada do autocarro público.

A planificação da visita de estudo não se limitou à passagem do grupo de crianças pela biblioteca, teve também o registo dos acontecimentos, em contexto de sala de atividades, tal como fazia parte da planificação. Neste sentido, aquando a chegada ao jardim-de-infância, a mestranda dialogou com

as crianças acerca das experiências vivenciadas na biblioteca promovendo um momento de partilha de sentimentos e reflexão acerca das informações adquiridas, para posterior registo através do desenho.

Ao longo do diálogo estabelecido a criança N. sugeriu que os livros da área da biblioteca fossem organizados tal como os livros da biblioteca municipal, por temas e identificados por um código. O resto do grupo ficou entusiasmado com a ideia, iniciando-se assim a planificação de uma posterior atividade. A mestranda considerou a sugestão da criança interessante, pois segundo o modelo *High Scope* “colocar etiquetas ou rótulos...possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde encontrar materiais, peças e utensílios, permitindo que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.179).

Retomando à visita de estudo, a mestranda considera importante refletir sobre o papel da monitora, pois a mesma não apresentava uma postura adequada ao grupo de crianças, isto é, o discurso utilizado variava entre um vocabulário infantilizado (usava expressões como, “nana”, “ôôô”, “pipi”) e erudito; o tom de voz era demasiado baixo e não se fazia ouvir; o seu discurso era orientado apenas para as crianças que se encontravam próximas dela; nem sempre respondia às questões colocadas pelas crianças que se encontravam mais afastadas.

Na ótica da mestranda, é importante que espaços que organizam atividades para grupos de crianças deste nível educativo, devem ter monitores formados em educação para que possam dar resposta às necessidades e interesses dos diferentes grupos que visitam o espaço, contribuindo para interações promotoras de aprendizagens significativas. Todavia, as funcionárias que se encontravam na reparação/restauração dos livros e na preparação destes para os colocar nas estantes tiveram um discurso adequado, cativando as crianças para o que estava a ser demonstrado, respondendo às dúvidas e inquietações. Assim, no âmbito do projeto “Era uma vez...um livro” foram diversas as atividades desenvolvidas pelo par pedagógico, sendo as duas atividades descritas anteriormente apenas parte impulsionadora de aprendizagens significativas no campo de ação.

Relativamente, à prática pedagógica desenvolvida na turma do 4.º ano do 1.º CEB, a mestranda focou a sua ação procurando colmatar as necessidades

evidenciadas pelos alunos, tendo em consideração os interesses da turma. O recurso a estratégias dinâmicas e diversificadas cativou a atenção da turma para os conteúdos abordados, por vezes, o uso de novos recursos desperta o interesse dos alunos por conteúdos que à primeira vista seriam exaustivos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foram um recurso frequente nas intervenções da mestranda, usufruindo das demais potencialidades das tecnologias. Foram várias as sessões que se tornaram dinâmicas devido a: i) apresentações em PowerPoint atraindo os alunos para diferentes estilos e opções de aprendizagem; ii) momentos de leitura através de livros digitais, bem como audição de histórias com ou sem textos escritos; iii) resolução *online* de jogos, crucigramas, desafios e exercícios educativos relativos a distintas temáticas (corpo humano; múltiplos de um número inteiro; leitura, escrita e decomposição de numerais; materiais manipuláveis virtuais); iv) visualização de vídeos elucidativos de conteúdos, como motivação ou consubstanciação de conhecimentos (nas diferentes áreas curriculares); v) gravação áudio de leitura de textos e de histórias criadas coletivamente.

As TIC apresentam, portanto, potencial para tornar a educação mais atrativa considerando o feedback positivo dos alunos em atividades que a estagiária as empregava. Porém, tal realidade só se verifica se forem dadas oportunidades aos alunos de se envolverem em atividades significativas e autênticas respondendo a desafios e problemas. Desta forma, as TIC constituíram uma mais-valia na dinâmica da prática da mestranda, pois apoiaram a aprendizagem de conteúdos curriculares pelos alunos, independentemente da disciplina; permitiram apresentar informação de forma criativa; promover o envolvimento ativo dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem; diversificar metodologias de ensino e de aprendizagem; e utilizar as TIC no sentido de facilitar o acesso à informação (Flores, Peres & Escola, 2011b). Assim, os recursos utilizados nas aulas devem potenciar o processo de ensino-aprendizagem e camuflarem conteúdos mais fatigantes, tornando as aulas mais dinâmicas, motivadoras e interativas. Para Karling (1991, pág.23), “ensinar é procurar descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno; escolher conteúdo, técnicas e estratégias; prover materiais adequados e criar ambiente favorável para o estudo”.

Em relação à dimensão profissional, estar ciente do potencial das TIC na sociedade, em geral, e na educação, em particular, potenciou mudanças

significativas nas práticas pedagógicas da mestranda, dado que acompanhar o desenvolvimento tecnológico no sentido de se manter atualizado sobre os recursos potencialmente educativos.

A título de exemplo, na aula em que a estagiária lecionou o Estado Novo, o 25 de Abril e a Democracia percebeu que a dinâmica da aula teria que permitir essencialmente que os alunos partilhassem os seus conhecimentos prévios e, através da orientação da mesma os pudessem aprofundar, uma vez que os conteúdos eram já conhecidos, superficialmente, pelas crianças. Neste sentido, a estagiária estruturou a aula de forma a potenciar o uso de diferentes recursos.

Inicialmente, a mestranda apresentou uma caixa dizendo que era o baú do tesouro que teria sido reconquistado no dia 25 de abril de 1974, apresentando simultaneamente a obra “O Tesouro” de António Pina, após um breve diálogo sobre os elementos paratextuais do livro, assente em questões orientadoras como: “Qual será o assunto do livro?”, “Qual o significado da ilustração presente na capa?” e “Qual o nome do autor e da editora?”, a mestranda apresentou um *slideshare* com a obra e leu o texto incumbindo, aos alunos, a tarefa de registar as palavras que definissem o tesouro que teria sido roubado noutros tempos. Após a leitura, a mestranda foi registando as palavras que definiam o tesouro, as crianças destacaram, entre outras palavras, a liberdade, o respeito, a amizade, o amor e a harmonia, dando principal ênfase à liberdade, afirmando que o tesouro roubado se chamava liberdade. Quando os alunos terminaram de apresentar as palavras por eles recolhidas, a mestranda retirou do baú outras palavras/valores que estão implícitas no conceito de liberdade (ex. lealdade, fraternidade, felicidade).

Na análise da mensagem presente no texto de António Pina a mestranda colocou duas questões orientadoras: “Como viviam as pessoas tristes?” e “O que é o tesouro que as pessoas reconquistaram? Como se sentiram depois?” Em torno destas questões os alunos descodificaram a mensagem do texto e, a partir de então perceberam que o conteúdo programático a abordar seria o Estado Novo, o 25 de Abril e a Democracia e que este conteúdo histórico se iniciou com uma atividade de Português.

No ponto de vista da mestranda, este momento revelou-se importante na contextualização dos conteúdos programáticos e no despertar da atenção das crianças para os mesmos. Posteriormente, foi visualizado um vídeo que

abordava resumidamente a época do Estado Novo, a essência do 25 de abril e a Democracia, à medida que as crianças viam o vídeo tinham de fazer o registo dos principais acontecimentos. Este recurso permitiu que as crianças fossem completando os seus conhecimentos com as informações recolhidas. O registo foi planificado inicialmente para ser feito em pares e numa ardósia, contudo dada a agitação de alguns alunos, por motivos externos ao contexto sala de aula, e após reflexão na ação, a mestranda decidiu que o mais vantajoso e produtivo no momento seria o registo individual e no caderno diário. Para que o registo fosse efetuado com rigor, o vídeo foi visualizado três vezes. O facto de os alunos terem algum conhecimento sobre os conteúdos abordados favoreceu um diálogo rico na partilha de opiniões e conhecimentos, tornando o registo mais diversificado e completo. Importa referir que o facto do vídeo se encontrar disponível no *YouTube* facilitou o posterior acesso ao conteúdo, por parte das crianças, dado que a estagiária teve o cuidado de facultar os dados para futura pesquisa.

A exploração dos registos feitos individualmente ocorreu em grande grupo. Nesta tarefa a mestranda recorreu ao *tagxedo*, que permite o registo criativo de ideias-chaves de diversos temas, recorrendo à escrita criativa. Deste modo, a mestranda tinha selecionado previamente o formato de um cravo e cada criança dirigiu-se ao computador e escreveu um dos seus registos dando consistência à imagem selecionada. A ferramenta utilizada é uma alternativa para a apresentação de um *brainstorming* dos mais variados conteúdos. O produto final foi impresso e entregue à turma para que estes arquivassem no caderno. A partir, do momento em que os alunos tomaram conhecimento do sítio na internet desta ferramenta, foram vários os alunos que recorreram à mesma para fazerem registos de outros conteúdos. A seleção do *tagxedo* para o registo desta tarefa prendeu-se com o facto de na área de Português se estar a abordar a escrita criativa.

É importante referir que a complexidade de aquisição de conhecimento foi aumentando de acordo com os recursos que apresentados, ou seja, o recurso que sucedia o outro consolidava a informação do anterior e acrescentava novos dados. Neste sentido, a penúltima atividade (apoiada no *PowerPoint* com as imagens associadas a gravações) colmatou a exploração dos conteúdos. Na estruturação desta atividade a mestranda, primeiramente recorreu ao *Polisphone*, associando o áudio ao visual, criando uma imagem composta por

diferentes ilustrações associadas a gravações feitas pela estagiária, no entanto, no momento em que estava a conceber este recurso a formanda apercebeu-se de que o recurso mencionado não era adequado e prático para utilização em contexto sala de aula. Deste modo, tendo em consideração a essência do *Polisphone*, a mestranda optou por criar um *PowerPoint* que se tornou ágil, de fácil manuseamento e cumpriu o objetivo do primeiro recurso. O *PowerPoint* era composto por um conjunto de imagens ilustrativas de Oliveira Salazar; da PIDE; da Censura Política; do Salgueiro Maia; da Revolução dos Cravos. A cada imagem estava associada uma gravação que facultava dados importantes sobre a época história estudada apresentando um percurso coerente.

Nesta atividade os alunos tinham que fazer o registo dos aspetos relevantes encontrados em cada audição numa tabela que lhes tinha sido facultada. Neste registo houve alguma tendência para dispersar pois a turma não está habituada a exercícios de escuta ativa e sentiu alguma dificuldade em fazer o registo, assim a mestranda permitiu a audição das gravações várias vezes e auxiliou o registo apontando alguns aspetos importantes no quadro. Depois da análise dos registos das audições a estagiária, em diálogo com o par pedagógico, o professor cooperante e a professora supervisora, concluiu que teria sido importante na orientação dos registos ter facultado algumas palavras-chave em cada coluna da tabela.

Para terminar a tarefa e, depois de explorado todo o percurso histórico, a mestranda levantou a questão “ E para vós o que é viver em Democracia?”. As respostas foram múltiplas e, no entender da mestranda, todas as respostas estavam corretas, evidenciando, o que é para cada aluno viver em liberdade. Portanto, importa apresentar algumas dessas respostas, o aluno L. afirmou que viver em democracia é ter liberdade de expressão, pois segundo ele “democracia é poder falar livremente sem medo de ser castigado ou preso”, a aluna C. expôs que viver em democracia “é ser feliz sem medo de ser feliz.”, o aluno G. disse que “é andar na escola com meninas e meninos” e, a aluna M. declarou que “democracia é poder escolher quem ser e com quem nos queremos dar.”.

Ao longo da aula foi possível verificar as aprendizagens evidenciadas pelos alunos, através das intervenções orais destes, bem como pelos registos feitos individualmente. A aula terminou com a audição da canção “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso e seguinte diálogo acerca da relação da canção com a

época abordada. Neste momento os alunos tiveram a oportunidade de partilharem histórias que lhes tinha sido contadas por familiares mais velhos.

No que concerne às estratégias utilizadas, estas revelaram-se pertinentes e adequadas à complexidade dos conteúdos e interesses dos alunos, na medida em que permitiram atenuar a densidade dos conteúdos abordados, tornando a aula mais dinâmica e apelativa. Também os alunos revelam maior interesse quando as aulas são lecionadas com recurso multimédia, dado que a interatividade existente cativa-os. Neste sentido, o professor deve ser mediador do processo ensino-aprendizagem do aluno, utilizando tecnologias e estratégias inovadoras adequadas para que o ensino tenha a sua eficácia e a razão de ser (Ferreira, 2007). Cabe ao docente acompanhar o ritmo da atualidade informática da sociedade que incute, cada vez mais, o uso das tecnologias no dia-a-dia, tornando-se ferramentas essenciais.

A par da utilização das TIC, os materiais didático-pedagógicos e manipuláveis revelam-se igualmente interessantes na estruturação de aulas dinâmicas, motivadoras e diferentes. Na busca de um processo de ensino e de aprendizagem melhor, a manipulação de materiais didáticos e associação destes com a teoria surgem como alternativa que propicia a melhor compreensão dos conteúdos matemáticos. Então, pensar em ensinar matemática, requer estabelecer as aulas mais alegres, fazendo com que os alunos passem a gostar da Matemática. Conforme Dante (2005, p.60) “Devemos criar oportunidades para as crianças usarem materiais manipulativos (...), A abstração de ideias tem a sua origem na manipulação e atividades mentais a ela associadas”. Deste modo, a mestranda planificou uma aula de matemática recorrendo aos blocos padrão para iniciar a abordagem às frações. O uso de objetos reais, nomeadamente deste tipo de materiais, que levam o aluno a tocar, a sentir, a movimentar e manipular acabam por se tornar em representação de um conceito.

A utilização dos blocos padrão visavam a abordagem ao conteúdo das frações, que se revelava um conteúdo difícil de concetualizar. No entanto, dado o desconhecimento dos alunos acerca do material, a mestranda considerou primordial iniciar a aula com um momento de exploração livre dos materiais. No início da aula a mestranda organizou a turma em quatro grupos de cinco elementos cada e, a cada grupo foi atribuído um balde de blocos padrão. Num primeiro momento os alunos tiveram a oportunidade de explorar livremente o

material, apesar de estarem em grupos, os alunos podiam fazer a exploração do material individualmente. Nesta fase os alunos fizeram diversas construções com os materiais e, de seguida registaram quais as figuras geométricas presentes em cada conjunto de blocos e as respetivas cores.

Seguidamente, numa tarefa mais orientada, a pares, os alunos tinham que registar no caderno a correspondência entre o hexágono e as restantes figuras geométricas, por exemplo, “um hexágono corresponde a dois trapézios e a seis triângulos”, com vista a complexificar a tarefa foi pedido aos alunos que identificassem, posteriormente, a correspondência entre as diferentes figuras, o aluno L. enunciou logo que “um hexágono corresponde a dois trapézios e cada trapézio corresponde a três triângulos”, a partir do raciocínio deste raciocínio os restantes colegas conseguiram perceber a lógica do raciocínio e rapidamente tentavam identificar as outras correspondências.

À medida que a aula decorria, a exploração dos blocos lógicos ia-se complexificando e, chegava-se então à abordagem das frações através deste material. Antes de iniciar a tarefa seguinte, a mestranda decidiu fazer uma pausa na exploração para análise dos dados recolhidos até ao momento. Esta pausa permitiu também que as crianças acalmassem e voltassem a focar-se nos conteúdos, pois como é pouco habitual o uso de materiais manipuláveis, o entusiasmo dos alunos estava a criar alguma agitação dificultando a comunicação.

A partir do momento em que a mestranda começou a lecionar o conteúdo programático exposto, distribuiu uma folha de registo para que todos os alunos pudessem apontar a informação obtida através da exploração dos blocos padrão. Cada exercício da folha foi lecionado paulatinamente e, nenhum aluno passava para o exercício seguinte sem que todos os elementos do seu grupo tivessem compreendido e terminado o exercício em que estavam. Cada exercício apresentava várias propostas e a mestranda explorava sempre uma das propostas em grande grupo, permitindo interação entre os elementos dos diferentes grupos.

Uma vez que as frações não eram um conteúdo desconhecido, pois já tinha sido abordado no 3.º ano de escolaridade, a mestranda permitiu que as crianças realizassem os exercícios autonomamente, intervindo apenas quando era solicitada ou quando via algum aluno com mais dificuldade. Segundo Arends (2008), é fulcral que os alunos assumam um papel ativo na sua

aprendizagem e sejam autónomos na resolução dos demais problemas/desafios propostos. Para cada exercício a mestranda estipulava um tempo de realização e ao fim desse tempo o exercício era corrigido em grande grupo. Enquanto os alunos trabalham em grupo, a mestranda ia circulando pela sala, de modo a garantir que os alunos estavam certos no seu raciocínio e não dispersavam na realização da tarefa.

No momento de correção dos exercícios, a mestranda procurou solicitar os alunos que aparentemente apresentavam maiores dificuldades na manipulação do material e na conceção das representações. Contudo, no decorrer da aula foi visível a manipulação autónoma das peças e a conceção de conceitos que até então eram abstratos e de difícil consolidação, pela maioria dos alunos.

O principal objetivo da utilização dos blocos padrão na aula de Matemática prendeu-se com a aprendizagem por descoberta, dado que os alunos iam adquirindo o conhecimento através da exploração do material e da partilha de raciocínios, incrementando a autonomia, a cooperação e colaboração entre pares e ainda a superação conjunta de dificuldades. Face ao exposto na descrição e análise da atividade, a mestranda, procurou seguir uma ideologia socio construtivista, tentando adotar – ininterruptamente – uma postura mediadora e orientadora das aprendizagens dos alunos sem influenciar as suas decisões. Com efeito, promoveu a co construção do saber (em grande grupo, pequenos grupos, a pares e/ou individualmente) destacando-se a aprendizagem cooperativa, através da qual deve ser concedida aos alunos capacidade e oportunidade de atuarem coletiva e democraticamente. Para tal, pode organizar-se a turma em pequenos grupos coexistindo heterogeneidade dentro dos mesmos, valorizando as competências individuais e sociais de cada aluno

As duas atividades realizados no 1.º CEB foram planeadas tendo em conta o aluno J. (invisual), sendo que todas folhas de registo estavam redigidas em Braille e os recursos permitiam que este realizasse as tarefas sem dificuldade. Na primeira atividade, o aluno conseguia acompanhar todo o processo da aula, dado que toda a informação essencial se encontrava em formato áudio e, na segunda atividade o aluno conseguia manipular normalmente as peças dos blocos padrão. Os outros alunos sinalizados com NEE, normalmente não

realizam as atividades letivas dentro da sala de aula e caso o façam são acompanhados por docentes do ensino especial e realizam tarefas diferentes.

Em suma, a qualidade dos materiais não assegura a eficácia do seu uso. Com efeito, ao longo da prática, foi necessário que a estagiária soubesse avaliar as situações de aprendizagem reconhecendo a utilidade (ou não) dos recursos enquanto meios de motivação, ilustração, conhecimento, reflexão e discussão pelos/para os alunos ambicionando a diminuição das aulas expositivas e a conversão de conteúdos abstratos em representações concretas aumentando, assim, o dinamismo da aprendizagem com recurso a materiais adequados.

Seguindo a estrutura cíclica da metodologia de investigação-ação, depois da ação pedagógica apresenta-se a reflexão, que na espiral desta metodologia se encontra intrínseco em todos os passos anteriormente expostos, com vista a melhorar a prática pedagógica. Tal como já foi mencionado no capítulo 2, a reflexão ocorre na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão que a mestrandia realizou precedente à ação, foi auxiliada pelos momentos de observação, de planificação e pelos guiões de pré-observação da prática pedagógica supervisionada, sendo que, nos momentos de planificação se refletia sobre todos os aspetos evidenciados, as atividades a concretizar, as estratégias, os recursos, o tempo, e o espaço; e os guiões de pré-observação da prática pedagógica supervisionada consistiam numa reflexão mais direcionada às necessidades de desenvolvimento de competências por parte da mestrada, referenciando por exemplo, quais as dificuldades e constrangimentos que poderiam surgir no decorrer das atividades e quais as estratégias pensadas para contornar esses obstáculos.

A reflexão na ação prende-se com a capacidade de analisar a ação e alterar – imediatamente – estratégias, recursos, metodologias em prol de um processo de ensino aprendizagem que beneficia essencialmente a criança. A mestrandia recorreu várias vezes à reflexão na ação para contornar situações inesperadas que tenham ocorrido, como o desinteresse/desmotivação dos alunos para realização de determinada atividade. A reflexão na ação é igualmente importante na EPE e no 1.º CEB, visando sempre uma melhor prática.

A reflexão sobre a ação ocorreu após a intervenção pedagógica da estagiária em contexto, estimulando-se a ponderação sobre a ação e o conhecimento desenvolvido explícita e implicitamente nessa ação. A reflexão sobre a ação

sucedeu individualmente, mas também em conversações e diálogos reflexivos com o par pedagógico, com os docentes cooperantes (educadora e professor titular) e com os supervisores institucionais. Nestes momentos, a mestranda procurou assumir uma postura autocrítica e auto avaliativa, apontando, reflexivamente, os aspetos a melhorar quanto à postura e às práticas da mestranda. Também nas aulas de PPS da EPE e do 1.º CEB foram criadas condições de reflexão e de partilha entre os demais pares pedagógicos, permitindo à estagiária a reflexão sobre a ação comparando as suas ações com as dos restantes mestrandos.

A reflexão sobre a reflexão na ação remeteu para uma reflexão orientada para a ação futura com o objetivo de fomentar modificações na ação profissional. Nesse âmbito, a mestranda foi motivada a repensar a ação segundo a compreensão reflexiva de obstáculos inerentes à mesma e, conseqüentemente, potenciando a transformação das práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Esta reflexão justificou, portanto, a constante procura e mobilização de um quadro teórico-concetual mais vasto e rigoroso, a elaboração dos diários de formação, narrativas individuais e colaborativas.

Nas narrativas individuais procedeu-se à narração, introspeção e revisão de acontecimentos experienciados na prática aliados à reflexão (crítica) dos e sobre os mesmos. Através destes registos a mestranda ponderou sobre as necessidades e dificuldades evidenciados pelas crianças, nos dois níveis educativos, estabelecendo objetivos para a planificação de estratégias adequadas ao desenvolvimento das crianças. Face ao exposto, considera-se que a escrita destes documentos implicou uma reflexividade ativa e individual, pela capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido à sua ação. Similarmente, a construção de narrativas colaborativas permitiu a reflexão conjunta sobre determinada temática/problemática considerada de pertinência pela tríade. Neste seguimento, a redação da narrativa colaborativa possibilitou a aceitação, de forma crítica, da opinião do outro como motivação de melhoria da prática.

Em suma, as demais estratégias e documentação construída enriqueceram o processo formativo da formanda sendo que a reflexão (tal como os processos de observação e avaliação) se revela implícita a todas as fases, valores e instrumentos inerentes à metodologia de investigação-ação.

Assente na metodologia suprarreferida, importa abordar o processo de avaliação que se anunciou contínuo e sistemático. Avaliar o processo e os seus efeitos, é suporte do planeamento e “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. (ME/DEB, 1997, p.27) O docente tem assim o papel de avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança”. (Decreto-Lei n.º 241/2001)

A avaliação configurou, portanto, a apreciação das aprendizagens dos discentes e, simultaneamente aperfeiçoou as metodologias e estratégias usadas pela mestranda. Assim, o docente “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem”. (Decreto-Lei n.º 241/2001)

A avaliação feita nos dois níveis educacionais teve em consideração as três modalidades de avaliação propostas no capítulo I. No que diz respeito à avaliação diagnóstica, a mestranda pode afirmar que não contactou com este tipo de avaliação nos dois contextos de estágio, pois dada a altura em que se iniciaram os estágios esta ação avaliativa já tinha sido efetuada, contudo os docentes cooperantes facultaram os dados por eles recolhidos sendo que estes dados se revelaram para as ações pedagógicas da mestranda.

A avaliação formativa valorizada sobretudo no 1.º CEB pretende-se contínua e sistemática, permitindo ao aluno analisar a sua evolução no processo de aprendizagem, envolvendo os conhecimentos e competências por si adquirido. Nuna vertente formativa, a mestranda construiu diversas grelhas de avaliação referentes a diferentes áreas curriculares e abordando diferentes parâmetros e conteúdos, consoante aquilo que a mestranda pretendia avaliar (leitura em voz alta, participação oral, cumprimento das regras de sala de aula). O uso das grelhas facilitou a tomada de consciência do nível de desenvolvimento dos alunos da turma e de variados progressos por eles evidenciados.

A mestranda colaborou, ainda, com o orientador cooperante, na correção das fichas de avaliação trimestrais sumativas e no preenchimento das respetivas grelhas de cotação considerando-se os critérios de correção previamente definidos em Conselho de Docentes. A colaboração da mestranda

com o professor titular de turma neste processo avaliativo, além de se ter revelado enriquecedor para o desenvolvimento profissional, foi complementado com a oportunidade de participar na reunião de entrega das avaliações dos alunos do 1.º período aos respectivos encarregados de educação.

Acresce, assim, mencionar, que todo o processo desenvolvido, todas as aprendizagens realizadas, todas as emoções vivenciadas só foram, inequivocamente, possíveis devido a um processo de pura colaboração. A colaboração esteve sempre presente, em todas as suas dimensões, o que se repercutiu no aumento das aprendizagens profissionais e na melhoria do desempenho das tarefas (Hargreaves, 1998).

Face ao explanado, resta afirmar a importância de uma perspetiva holística da abordagem das estratégias de desenvolvimento profissional referentes ao ciclo de investigação-ação. A mestranda destaca, também, o desenvolvimento de novos saberes e conceções baseadas numa prática pedagógica colaborativa, socio construtivista e crítico-reflexiva possibilitando o reforço da articulação entre teoria e prática como fonte de progresso e profissional em contexto de práticas reais. As crianças e o seu bem-estar foram as preocupações primordiais das ações desenvolvidas, procurando despertar o gosto pela aprendizagem, aguçando o interesse e a motivação, pois só assim se conseguem alcançar aprendizagens significativas, sendo que partir daquilo que a criança sabe e dos seus interesses particulares é uma mais-valia para o alcance desses objetivos. Considerando todo o período de estágio e a ação desenvolvida pela mestranda pode afirmar-se que foram colocadas em prática distintas estratégias motivadoras para as crianças, assumindo-as como o ator central do processo de aprendizagem.

## **METARREFLEXÃO**

Todo o processo de formação decorrente da Licenciatura em Educação Básica e posterior articulação com o ciclo de estudos precedente – Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – foi promotor da construção de aprendizagens que se revelaram importantes na PPS. Ao longo da formação foram realizadas inúmeras aprendizagens, assentes em processos formativos que apoiaram e facilitaram o desenvolvimento das competências, enquanto profissional de educação. Contudo, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p.25).

O percurso académico constituiu-se um marco de desenvolvimento profissional e pessoal profundo e proficiente, moldando o conceito de profissionalidade na prática docente. Com efeito, a presente metarreflexão tem como fundamento perspetivar o percurso da mestranda, pautado pelas experiências decorridas no estágio profissionalizante e sustentadas em conceções teórico-práticas inerente à EPE e ao 1.º CEB.

Na profissão docente está cada vez mais intrínseco o conceito de reflexão. O que se propõe é que o docente reflita sobre a sua prática, e sobre o seu papel enquanto agente educativo. Ao longo deste percurso académico foi esta reflexão que a mestranda procurou concretizar, e que sustentou a intervenção nos dois níveis educativos, pois “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (Zeichner, 1993 citado por, Nunes, 2000, p.12). O conceito de reflexão esteve subentendido ao longo de todos o relatório de estágio, sendo aprimorado no decorrer das práticas pedagógicas supervisionadas, com o propósito de se obter informação correta e autêntica sobre a ação, as razões para essa ação e as suas consequências (Oliveira, et al., 2002).

A reflexão sobre a prática, não só durante a ação, mas também antes e depois, permite ao docente autoavaliar-se e avaliar os efeitos das suas práticas. Ser reflexivo na ação “permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se,

regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos” (Perrenoud, 1999, p.11) Neste sentido, houve uma envolvimento da mestranda num processo investigativo na prática, onde se procurou uma consciencialização, como futura profissional de educação, pela catalisação dos dados provenientes de processos investigativos e reflexivos no investimento do sucesso em futuras ações, potenciando uma gradual emancipação profissional. Destaca-se, assim, a formação inicial como basilar para a aquisição de saberes, de forma articulada, valorizando-se, no relatório de estágio de qualificação profissional, o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, ético-deontológico e práticos.

A formação inicial, enquanto primeira etapa de construção e desenvolvimento do perfil do profissional de educação, é dotada de uma especificidade profunda (Ribeiro, 2001), proporcionando o alargamento significativo de saberes, valores, atitudes, capacidades e competências revelando a significância do processo de estágio. Desta forma, os estágios em ambos os contextos revelaram-se tempos de intensa aprendizagem para a mestranda, nos quais se associaram e complementaram os diversos saberes, as diferentes influências contextuais e organizacionais, os conhecimentos, as estratégias específicas e todo o processo reflexivo. Nesta linha de pensamento e, na ótica da mestranda, o mais valioso contributo do contacto com os contextos EPE e 1.º CEB (4.º ano), diz respeito a um maior entendimento do conceito de criança e de educação. Tendo em conta as experiências vivenciadas em contextos sequencializados, facilmente se compreendeu que a função específica de um profissional de educação não é determinada pelo domínio de conteúdos científicos ou didáticos (Roldão, 2010). Deste modo, reconhece-se que “o conhecimento profissional do [docente], necessário para [educar], é complexo e compósito” (Idem, p.10). Portanto, procurou-se a edificação de um saber de cariz praxeológico, marcada por uma constante articulação entre saber de carácter teórico e de carácter prático.

No decorrer dos estágios nos contextos mencionados, a mestranda procurou ajudar os educandos a descobrirem-se a si próprios, consciencializando-se dos seus limites, e procurando supera-los. É neste sentido que a diferenciação pedagógica surgiu como uma resposta produtiva para o despoletar de aprendizagens “de níveis mais próximos entre [crianças] que, à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes” (Roldão,

1999b, p.28). O conceito de diferenciação pedagógica, explanado crescentemente durante a PPS possibilitou o planejamento de atividades e estratégias diversificadas e diferenciadas, atendendo às evidências de características individuais e grupais que iam surgindo. Sem dúvida que a adoção de estratégias diferenciadas foi um contributo para a consecução de aprendizagens significativas, por parte das crianças, bem como da mestranda. Deste modo, cabe ao docente criar as condições necessárias, proporcionando às crianças aprendizagens significativas, promovendo a sua autoestima e a autoconfiança, e permitindo que cada uma reconheça as suas potencialidades e progressos, esperando que todas tenham um papel ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento. Para tal, o docente deverá adotar uma prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, inclusão e integração de todas as crianças, aceitando as suas diferenças e apoiando-as, respondendo às suas necessidades individuais, de forma a preparar as crianças para a inserção plena na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário (ME/DEB, 1997).

Para tal, e considerando os pilares fundamentais, – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão –, a mestranda sustentou a sua ação na metodologia de investigação-ação e em instrumentos auxiliares para a efetivação dos processos que se desenvolveram de forma cíclica. Neste sentido, a mestranda afirma que houve progressos relativamente às dimensões intrínsecas à metodologia de investigação-ação, no decorrer dos estágios. Pela observação em contexto tornou-se exequível planificar estratégias notoriamente mais lúdicas e adequadas ao contexto. Similarmente, tais estratégias foram-se revelando, progressivamente, mais relacionadas e articuladas entre si, sustentando a ação intencional e adequada. A planificação realizada nos dois contextos de estágio foi fundamental para auxiliar a estagiária, tornando-se mais segura e transmitir essa segurança às crianças. No entanto, durante a ação, a planificação, não se tornava limitativa. Esta era flexível, sendo alvo de constantes adequações, aperfeiçoando metodologias e estratégias. A prática em contexto baseou-se ainda em elementos avaliativos e reflexivos, inerentes a todas as dimensões e fases da metodologia de investigação-ação, e essenciais para a melhoria da prática docente.

Em relação às reflexões críticas, estas permitiram analisar aprofundadamente alguns momentos fulcrais que se revelaram importantes

para o desenvolvimento individual e do par pedagógico, assim como para o desenvolvimento do grupo de crianças e da turma respetivamente. Estas refletiram as dificuldades encontradas e as estratégias criadas/utilizadas para a sua superação. A realização das reflexões semanais também permitiram melhorar as práticas pedagógicas do par, e contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ao educador de infância/professor cabe desenvolver o respetivo currículo, planificando, organizando e avaliando o seu ambiente educativo, as atividades e os projetos curriculares, de forma a proporcionar aprendizagens integradas e integradoras (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Nesta perspetiva, no processo de formação, a mestranda diligenciou um registo contínuo dos progressos e das aprendizagens efetuadas pelas crianças, recorrendo a procedimentos descritivos, narrativos e reflexivos, centrados na forma de aprender de cada criança, no modo como é feito o processamento da informação, como constrói o conhecimento e resolve os problemas. Neste sentido, é crucial a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo na recolha de observação, de forma a permitir uma observação da criança, tendo em vista a adequação da intervenção educativa (Circular n.º 4, 2011). Outro fator importante é o supervisor, pois este é responsável “por avaliar o desempenho e o crescimento dos formandos” (Portugal, 2002, p.101). No entanto, a avaliação deve ser partilhada na medida em que se realiza um constante processo de reflexão e de autoavaliação, sendo que a comunicação assume o elemento central na relação entre o supervisor e a formanda, já que potencia o sucesso da formação caso seja realizada de forma “clara, aberta, baseada nas expectativas positivas, respeito e confiança” (Idem, 2002, p.102).

Verificando-se lacunas ao nível dos referenciais teóricos, a mestranda procurou, autonomamente e junto dos supervisores institucionais, aumentar o leque de referenciais, consciente da necessidade de sustentar o trabalho desenvolvido, e da importância da reflexão crítica, sustentada no processo de construção e de desenvolvimento do conhecimento pessoal e profissional, como o caso do presente relatório.

No percurso desenvolvido na PPS e respetivos estágios, a mestranda deparou-se com inúmeros constrangimentos, contratemplos e imprevistos, o que exigiu ações imediatas para fazer face aos desafios emergentes. As decisões tomadas fluíram da construção ativa e crítica do próprio processo de

desenvolvimento, onde a reflexão e a investigação desempenharam um papel prementário. De um modo geral, a prática pedagógica desenvolvida na EPE e no 1.º CEB dotou a formanda de um poder cada vez mais emancipatório, na medida em que potenciou uma crescente autonomia. A flexibilidade da educadora e do professor titular de turma permitiu à mestranda concretizar muitas das suas ambições, sendo uma oportunidade irrefutável para a estruturação de um perfil profissional, pois mediante o planeamento de estratégias pedagógicas e a sua mobilização é possível projetar as ações seguintes, numa visão transformadora da prática. De facto, “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Moita, 2000, p.115). É neste âmbito que surge a colaboração profissional e pessoal. Todo o processo desenvolvido, em ambos os contextos educativos, teve sempre por base a colaboração. Desde o início que se procurou uma entrega à instituição de estágio, visando o apoio a qualquer agente educativo. Acresce referir que as vantagens da colaboração com o par pedagógico são incomensuráveis. A díade de formação vivenciou diversos momentos onde se colocaram e discutiram questões emergentes da prática, onde se sentiram novas necessidades e se construíram novos conhecimentos. Ainda no contorno da colaboração, e considerando-se que a aprendizagem da criança depende de fatores como as interações pessoais estabelecidas (Portugal, 1992), visou-se a articulação com a comunidade educativa, mais especificamente com as famílias. No entanto, essa articulação nem sempre foi possível, dadas as regras existentes nas instituições. Contudo, nos pequenos momentos em que essa articulação foi exequível, nomeadamente na festa da família realizada na EPE e na reunião final do 1º período, no 1.º CEB, alcançou-se a verdadeira consciência de que esta cooperação é, de facto, vantajosa para todos. Segundo Ferreira e Santos (2000, p. 94) “a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados”, sendo um fator enriquecedor do processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Face ao exposto, ao longo da prática, a mestranda tentou orientar a sua ação em consonância com perspetivas socio construtivistas, encarando a criança como o centro da sua própria aprendizagem, analisando e compreendendo os seus interesses, necessidades e dificuldades, como mote para o desenvolvimento fundamentado e significativo das estratégias. Em

busca de uma prática consciente a mestranda estabeleceu uma relação de confiança e ajuda mútua com o par pedagógico, o professor cooperante e a professora supervisora, o que facilitou, decisivamente, a planificação e o desenvolvimento das estratégias.

Neste contexto, reconhece-se que este mestrado permitiu a construção de conceções e de representações do que é ser educador/professor, a visão do papel social que irá desempenhar no futuro e o processo de construção do saber, saber-fazer, estar e ser, pelo que contribuiu de forma positiva para a construção de um perfil profissional aberto à mudança e à atualização, responsável face a complexidade da profissão, reflexivo como se espera num mundo em mudança e sensível, porque uma profissão de relação exige ser e estar consigo e com os outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. & Araújo, F. (2002). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério de Educação/ Departamento do Ensino Básico

Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora.

Alonso, L. (1994). *Inovação curricular, profissional idade docente e mudança educativa*. Actas do Encontro ProfMat-93. Lisboa: APM. (pp. 17-27).

Alonso, L. (1998). *Projecto PROCUR: um percurso de inovação curricular*. In Pacheco, J., et ai. (eds.), *Reflexão e inovação curricular*. Braga: IEP, Universidade do Minho (297-321), e in Ministério da Educação (ed.), *Escola, currículo e diversidade*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica

Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança*. Revista Território educativo, 7, pp. 33-42.

Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”*. Revista do GEDEI, 5. (pp. 62-88).

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.

Bandura, A.; Azzi, R. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed

Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte

Benavente, A. (1988). *Da Construção do Sucesso Escolar. Equacionar a Questão e Debater Estratégias*. Seara Nova

Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget

Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research. An introduction*. Nova Iorque: Longman.

Bruner, J. (2000). *Cultura da educação* (A. Queirós, trad.). Lisboa: Edições 70.

Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma: A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação* (J. H. Rodrigues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Chomsky, N. (1998). *Linguagem e Pensamento*. Rio de Janeiro: Vozes.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabalza, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: I.E.P. – U. do Minho.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2. (pp. 355-379).

Correia, J. (2000). *As Ideologias Educativas Em Portugal Nos Últimos 25 Anos*. Cadernos Correio Pedagógico, nº 48. Porto: ASA.

Corte, E. (1990). *Les Fondements de l'Action Didatique*. Bruxelas: De Boeck.

Dante L. (2005). *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*. (12ª ed.). São Paulo.

Damásio, M. (2007). *Tecnologia e Educação - As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o processo Educativo*. Lisboa: Nova Vega.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente* (Flores, M. trad.). Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1973). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramento.

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

Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. *Perspectiva*, 24(2), (pp.597-622).

Erning, G. (1985). *The equipment of the German kindergarten in the first half of the 20th century: A sketch in the structural interpretation of the*

*kindergarten*. In E. Catarsi (Ed.), *Twentieth century pre-school education: Times, ideas and portraits* Milão: Franco Angeli. (pp. 128-135).

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* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Ferreira, S. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem*. Estudo e Caso da Escola Secundária Cónego Jacinto. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14. (pp. 273-291).

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011a). *O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspetivas?*. In P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges. Braga, Universidade do Minho. (pp. 401-410).

Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011b). *Competências e saberes na nova era digital: exemplificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (1998). *Modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora

Formosinho (org.), J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2007a). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (2007b). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora (pp.9-12).

Fosnot, C. (1998). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica* (Costa, S., Trad.). Porto Alegre: ArtMed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa* (36.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Goodman, Y. (1987). *O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. Porto Alegre: Artes Médica.

Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: ASA Editores.

Graue, M., & Walsh, D. (1998). *Studying children in context: Theories, methods & ethics*. Thousand Oaks: Sage Publications.

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

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

Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. & Vasconcelos, T. (1998) *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.

Kemis, S., Mctaggart, R. (1988). *Como Planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). *La Investigación – Acción*. Barcelo: Graó

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.

Lino, D. (1996). *O Projeto de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In J. Oliveira Formosinho, *Modelos Curriculares de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora. (pp. 93-136).

Mateus, M.N. E. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras*. Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural: Vila Real: UTAD.

Medeiros, M. (1993). *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Moita, M. C. (2000). *Percursos de formação e de transformação*. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. (2.ª edição). Porto: Porto Editora. (pp. 79-110).

Mónica, M. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes da Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget

Nova, E. (1997). *Avaliação dos Alunos. Problemas e Soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Nóvoa, A. (1995). Os professores e a sua formação. (2.<sup>a</sup>ed). Lisboa: Dom Quixote. (pp.13-33).

Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva – Portfólios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Rio Tinto: Edições ASA

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma prática de participação* (4<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Grupo de Trabalho sobre Investigação. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.

Portugal, G. (2002). *Prática de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1<sup>o</sup> Ciclo)*. Universidade de Aveiro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, N<sup>o</sup> 4. (pp. 88-94).

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Col. Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.

Perrenoud, F. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica*. *Revista Brasileira de*

Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Genebra, nº12.

Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, D. (2001). *A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: ME/IE.

Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.

Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2010a). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.

Roldão, M. (2010b). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. V.N. de Gaia: Departamento Profissional de Professores.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.

Schon, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote,

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

Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: Editorial El Muralla.

Silva, T. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Spodek, B., & Brown, P. (2002). *Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva Histórica*. In Spodek, Manual de Investigação em Educação de Infância Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 193-223).

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Varela, C. (2009). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências naturais: um estudo sobre representações de professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado . Braga: Universidade do Minho.

Vag, O. (1991). *La investigacion en la historia de la educacion preescolar: algunos asuntos a debatir*. Historia de la Educación.

Vygotsky, L. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In L. S. Vygotsky; A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Ícone Editora. (pp. 103-117).

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto:ASA.

Vygotsky, L. (1999). *Interação entre aprendizado e desenvolvimento* (M. Lopez-Morillas, trad.). In M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Souberman (org.), *A formação social da mente*. (6.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (pp. 103-119).

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.ª ed.). Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E ORIENTADORA

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. *Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de Educação Pré-Escolar*. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237 – 1.ª Série. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da República n.º 9377 – 2.ª Série. Lisboa: Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Despacho Normativo n.º 162/91, de 12 de agosto. Diário da República n.º 184 – 1.ª Série. Lisboa: Ministérios das Finanças e do Emprego e da Segurança Social.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 24 de fevereiro. Diário da República n.º 39 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério das Finanças e da Administração Pública.

Decreto-Lei n.º 223/2006 de 13 de novembro. *Gestão do Programa de Leite Escolar*. Diário da República n.º 218/2006 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Despacho Normativo n.º 9364/2009, de 3 de abril. Diário da República n.º 66/2009 – 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. Diário da República n.º 222 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

PEAEC. (2013-2017). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco.

PEAERF. (2013-2017). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Porto: Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas.

## FONTES ELETRÓNICAS

Associação Bandeira Azul da Europa. (2014). *Eco Escolas*. Acedido a 4 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://ecoescolas.abae.pt/sobre/quem-somos/>.

APEI (2007). *Educação de Infância. Breve história da Educação de Infância em Portugal*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Acedido a 13 de fevereiro de 2016. Disponível em <http://apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/>.

Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em 8 de fevereiro de 2016, Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/4017>.

Costa, R. (2009). *A avaliação diagnóstica no processo educativo*. MPMG Jurídico. Acedido em 5 de fevereiro de 2016. Disponível em <https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/505/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Diagn%C3%B3stica.pdf?sequence=3>.

Direção Geral da Educação. (s/d). *Programa Leite Escolar*. Acedido a 4 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/programa-leite-escolar>.

Heróis da Fruta. (2014). *Heróis da Fruta Lanche Escolar Saudável*. Acedido a 4 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.heroisdafruta.com/2015/09/a-missao-dos-herois-da-fruta.html#.VpQg7R5lr88>.

MEM. (2009). *Sintaxe do modelo curricular do movimento da escola moderna*. Movimento da Escola Moderna. Acedido em 9 de fevereiro de 2016. Disponível em <http://ww2.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis, 71. (pp.24-29). Acedido em 5 de março de 2016. Disponível em [www.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista\\_Noesis/revista/Noesis71.pdf](http://www.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf)

**NM**