

Orientação

AGRADECIMENTOS

Chegado o fim deste do sonho que tinha desde criança, torna-se crucial agradecer a todos que, de muitas formas foram essenciais na concretização do mesmo.

Nesta caminhada ganhei muitas coisas, mas também deixei de ganhar algumas, tais como os momentos com a família, contudo sinto-me feliz pela escolha que fiz.

Assim, quero agradecer ao meu marido pelo seu apoio e pela paciência que teve comigo durante todo o percurso, como também dizer-lhe que adoro sentir o orgulho que tem em mim.

À minha querida filha que, foi responsável pela minha entrada no curso e que me ajudou a crescer ensinando-me muita coisa, tal como, fazer-me compreender que aquilo que escrevo só faz sentido se realmente perceber o que está escrito.

A toda minha família que me apoiou de forma incondicional, destaco o meu adorado pai que para além de nunca reclamar as faltas de presença, com alegria dizia, “*Está tudo bem filha! Está tudo bem!*”

Durante todo o percurso formativo fui sempre respeitada e muito amada por todos os colegas. Porém, destaco alguns que foram fundamentais no meu sucesso escolar tais como: Elisa Vieira que fez a licenciatura comigo que criou comigo uma verdadeira relação de amizade, Andreia Neves, o meu par pedagógico que sempre me incentivou e apoiou em todos momentos, a Catarina Amado e a Vera Borges. Para todos, muito e muito obrigada!

É ainda de salientar o papel dos professores da ESE em particular as professoras Margarida e Susana, pois ajudaram-me a superar dificuldades e incentivaram a continuar, como aos docentes da escola onde estagiei, em especial à professora e à educadora de infância cooperantes, pois foram maravilhosas tanto na forma como nos acolheram como também por aquilo que me ensinaram. Para todos um bem hajam.

Por último presto uma homenagem à minha querida e doce mãe que apesar de já ter partido não deixou de olhar por mim. Obrigada minha mãe!

RESUMO

O presente relatório apresenta-se como um documento que pretende fundamentar a Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As práticas desenvolvidas durante todo o percurso formativo foram experienciadas como momentos de formação pessoal na medida em que criaram oportunidades de progressão no saber, no saber ser e no saber fazer durante toda a vida, sendo a educação a chave de transformação global na designada “sociedade do conhecimento”.

Para tal, contribuíram de forma gradativa os dois anos de formação contínua fundamentais na aquisição de competências pedagógicas e didáticas tornando-se fulcrais no desenvolvimento das práticas educativas.

Estes processos formativos fundamentaram-se em referências teórico-legais, essenciais na construção de uma prática sustentada e também nos ideais do paradigma socioconstrutivista, através de estratégias com intencionalidade educativa colocando sempre a criança no âmbito da aprendizagem, enquanto interveniente ativo da mesma.

Assim, através da adoção de uma postura crítica, reflexiva e indagadora, sustentada na metodologia de investigação-ação, construiu-se um ambiente pedagógico capaz de promover uma educação inclusiva, diferenciada e significativa, ou seja, uma educação para todos.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Socioconstrutivismo, Investigação-ação.

ABSTRACT

This report is presented as a document that aims to support the fundamentals of Supervised Educative Practice developed within the contexts of the “Pre-School Education and the 1^o cycle of the Basic School.

The developed practices during all the formative process were experienced as moments of personal training, in the sense that generated several opportunities of progression in the “ To know”, “To know to be” and “to know to Do” for all life, being education the key of the global transformation within the so called “ society of Knowledge”

For such, the two years of continuous learning that were fundamental in the acquisition of pedagogical and didactic competences, which become the cornerstone in the development of educational practices.

These formative processes, where fundamentally based in theoretic and legal references essentials in the construction of a sustained practice and also in the ideals of the socioconstructive paradigm , thorough strategies with educational intentions, placing the child in the center of the learning process and becoming an active intervenient of it.

So, through the adoption of a critical, reflective and searching attitude, sustained by the methodology of investigation-action was built a pedagogical environment able to promote a inclusive, differentiated and meaningful education process or by other words education for all

Key-words: Education; Inclusion; Socioconstrutivist; Investigation-action.

ÍNDICE

CONTEÚDO

Resumo	V
Abstract	VII
Índice	VIII
Índice de figuras	X
Índice de gráficos	XI
Lista de anexos	XII
Lista de abreviações	XIV
Introdução	1
Capítulo I- Fundamentação teórico-legal	3
1.Enquadramento teórico e legal sobre a educação	4
2.Suporte teórico e legal para o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar	16
3.Suporte teórico e legal para o desenvolvimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	31
1. Ambiente educativo, a família e a comunidade	31
2.Caraterização do centro de estágio	32
3.Organização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar	35

4. Organização do contexto educativo do 1.ºCiclo do Ensino	39
5. Similitudes e contrastes	42
6. Metodologia de investigação	44
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Contextualização teórico-prática das ações educativas	49
2. Ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar	50
3. Ações desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
Reflexão final	81
Referências bibliográficas	87
Normativos legais e outros documentos	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Matriz curricular.....	24
Figura 2: Blocos de conteúdo curriculares	27
Figura 3: Expressões artísticas e físico-motoras	27
Figura 4: Atividades realizadas na EPE.....	52
Figura 5: Atividades realizadas no 1.º CEB	67
Figura 6: Exemplos dos inquéritos realizados com as crianças	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 : Questionário sobre o trabalho de grupo	75
---	----

LISTA DE ANEXOS

- Anexo: 1** Planta da sala do EPE
- Anexo: 2** RF das áreas de interesse da EPE
- Anexo: 3** Horário letivo do 1.º CEB
- Anexo: 4** Plantada sala do 1.º CEB
- Anexo: 5** RF do jogo lúdico com as crianças do 1.º CEB
- Anexo: 6** Guião de observação direta da EPE e do 1.º CEB
- Anexo: 7** Planificação da atividade do RAP e do Percurso EPE
- Anexo: 8** Planificação do concurso Eu Estudo / Eu Sei
- Anexo: 9** Exemplares do diário de formação
- Anexo: 10** Exemplares das narrativas
- Anexo: 11** Exemplares dos guiões de observação
- Anexo: 12** Exemplares de grelha de avaliação do 1.º CEB
- Anexo: 13** História " A Jardineira e o Artúrio"
- Anexo: 14** RF do jardim das ciências
- Anexo: 15** RF da dramatização " A Jardineira e o Artúrio"
- Anexo: 16** RAP do Trabalho
- Anexo: 17** RF do RAP
- Anexo: 18** RF do "Percurso"
- Anexo: 19** RF do percurso no exterior
- Anexo: 20** RF da elaboração de percursos com diversos tipos de materiais
- Anexo: 21** Power - Point do " Quem quer ser Milionário"
- Anexo: 22** RF da atividade articulada entre a EPE e o 1.º CEB
- Anexo: 23** RF da atividade " Os nossos fotografos"
- Anexo: 24** Recurso utilizados no concurso Eu estudo/ Eu sei
- Anexo: 25** Esquema da formação de equipas

- Anexo: 26** RF do *layout* da sala em trabalho de grupo
- Anexo: 27** Vídeos exemplificativos do lema e grito de guerra
- Anexo: 28** Áudio da notícia do concurso
- Anexo: 29** RF das crianças no computador
- Anexo: 30** Exemplares das fichas de treino para o concurso
- Anexo: 31** RF da atividade de expressão plástica
- Anexo: 32** Power- Point das perguntas para o concurso
- Anexo: 33** RF do fotográfico do concurso
- Anexo: 34** Registo das experiências: “ Experimentar para descobrir”
- Anexo: 35** Projeto de intervenção
- Anexo: 36** Power- point da história da bruxa Mimi
- Anexo: 37** Dinamização da história da bruxa Mimi

LISTA DE ABREVIACOES

AAAF	Atividades de Animação e Apoio  Família
AEC	Atividades Extra Curriculares
CAF	Componente de Apoio  Família
1.º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
Dec. Lei	Decreto-lei
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES	Prática Educativa Supervisionada
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
DGE	Direcção-Geral de Educação
DGIDC	Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
RF	Registo Fotográfico
Cf.	Conforme figura

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio realizou-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) nos contextos de intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tendo como finalidade a obtenção de grau de Mestre, prevista pelo normativo legal Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, Artigo 4.º.

O processo de formação decorreu ao longo de 220 horas em cada contexto, no Centro Escolar da Gandra, na zona metropolitana do Porto. Decorreu entre outubro de 2016 e janeiro de 2017 foi dedicado ao 1.º CEB e o período considerado entre fevereiro de 2017 e maio do mesmo ano à EPE num total de 440h.

O período de PES constituiu-se num momento de grande importância, enquanto promotor da construção de um saber profissional e perspectivado como uma oportunidade para ajustar-me ao papel de docente.

A elaboração deste relatório é entendida como espaço de descrição, análise e reflexão acerca da prática pedagógica, levada a cabo nos dois níveis de educação. Assim, este documento pretende integrar a fundamentação de todas as ações educativas assentes numa prática investigativa e indagadora no desenvolvimento das competências de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão próprias da investigação-ação.

Deste modo, a prática educativa caracterizou-se por um conjunto de processos, atividades e experiências que concorreram para o conhecimento da realidade educativa em benefício das aprendizagens realizadas e vivenciadas.

Assim, este relatório de estágio organiza-se em três capítulos que se interligam formando uma única unidade de sentido.

O capítulo I é composto pela fundamentação teórica e normativa relativa à educação assim como integra alguns pressupostos teóricos em torno da mesma.

O capítulo II contempla aspetos relativos ao ambiente educativo, desde a visão teórica relativamente à sua relevância, até uma caracterização pormenorizada e reflexiva acerca dos contextos de intervenção. Serão também,

apresentadas similitudes e contrastes dos contextos, como também a metodologia de investigação-ação, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional adotada.

O capítulo III inicia com uma breve contextualização teórica sobre as práticas realizadas nos dois contextos educativos, seguido da descrição pormenorizadas das ações mais significativas. Neste último ponto dá-se ênfase às estratégias e recursos utilizados durante as práticas enquanto elementos-chave do processo de ensino e aprendizagem.

As considerações finais contemplam uma reflexão crítica do percurso de formação profissional de dupla valência, bem como também pretendem analisar de forma construtiva, pontos de vista sobre aspetos da educação ligados à prática educativa.

Por último, em anexos digitais, encontram-se alguns documentos elaborados durante as PES e que, por conseguinte, exemplificam e facilitam a visualização de algumas evidências.

CAPÍTULO I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-LEGAL

Durante as últimas décadas tem-se vindo a verificar uma rápida evolução das nossas sociedades. A educação tem contribuído fortemente para essa evolução, como também é marcada pela mesma, no entanto, é necessária a construção de diretrizes que a orientem. A educação é um fator de extrema importância para o desenvolvimento de competências criativas nos indivíduos, para a competitividade das sociedades e para a participação ativa nos processos de mudança social (Comissão Nacional da UNESCO, 2007).

Desta forma, o presente capítulo assenta o seu primeiro ponto no enquadramento teórico-legal sobre a educação, com recurso a alguns pressupostos teóricos em torno desta temática, nomeadamente quanto ao papel e função da escola no processo educativo, fatores determinantes para a promoção de uma escola inclusiva, o paradigma socioconstrutivista e a importância da criatividade no desenvolvimento da criança.

Fazem ainda parte integrante desta estrutura o segundo e o terceiro ponto referente à EPE e ao 1.º CEB, respetivamente. Assim no que concerne aos dois níveis de educação, apresentam-se os principais suportes teóricos e legais responsáveis pelo desenvolvimento do currículo no âmbito da organização do ambiente educativo. No entanto, quanto à EPE definem-se as linhas orientadoras de três modelos curriculares utilizados na educação de infância nomeadamente, High-Scope, Reggio Emília e o Movimento da Escola e no 1.º CEB, a análise da matriz curricular bem como das metas e dos programas de ensino básicos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

“A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social” (Luckesi, 1994, p. 31).

A sociedade avança para uma nova conjuntura económica marcada por certos conhecimentos, na qual os valores mais importantes são as pessoas e a educação, assumindo um papel determinante para a inclusão /exclusão social (Morgado & Ferreira, 2006).

Na mesma linha de pensamento, a UNESCO considera a educação como um instrumento essencial para a construção desses conhecimentos, sendo a base para o desenvolvimento global do indivíduo (Comissão Nacional da UNESCO, 2014).

Partindo destas premissas, a escola enquanto veículo fundamental de educação e de partilha de conhecimentos, é responsável por integrar todos os indivíduos na sociedade e na vida ativa, como também dotá-los de competências e conhecimentos para que no futuro, consigam contribuir para o desenvolvimento da sociedade a nível económico, social e cultural (Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Com efeito, entende-se a escola como “estabelecimento de educação ou de ensino” (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 2, Alínea M), como um espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e de tornando-os responsáveis, ativos, solidários e participativos, capazes de dar resposta às exigências das sociedades.

Nesta linha de pensamento, Alves (1993) considera que a escola pode ser vista como uma organização que tem como principal fim “proporcionar de uma forma sistemática e sequencial a instrução a socialização e a estimulação” (p.19), promovendo o desenvolvimento global da criança. Este processo permite formar cidadãos ativos, com hábitos, normas, valores, crenças e atitudes que permitem uma integração plena na sociedade.

Compete em especial à escola, fomentar a educação para a cidadania, recorrendo a todas as situações práticas em contexto educativo, com vista à formação de crianças responsáveis, autónomas e conscientes dos seus direitos

e deveres em dialogicidade com todas as pessoas. Seja individual ou colectiva, a educação é um processo que apela à reflexão e à ação sobre os mais variados problemas, que requer a capacidade de cooperação e o respeito pela diferença. Traduz-se num modo de estar em sociedade que tem como modelo os direitos humanos no que respeita aos “valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1).

Neste sentido, como tema transversal, a educação para a cidadania deve ser abordada em todas as áreas curriculares, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, através de atividades e projetos, de acordo com os princípios definidos pelo (Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 julho).

Pretende-se assim, que a escola transmita o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender e a curiosidade intelectual. De facto, a escola é vista, segundo Delors et al., (2000) como o principal veículo de educação surgindo “como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz (...) um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades” (p. 11). No entanto, apesar de o sistema educativo ter o seu espaço no desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, é de realçar a importância da família e de toda a comunidade de base.

Todos parecem concordar, que o envolvimento efetivo da família na vida escolar da criança, para além de contribuir para os inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento, propicia uma participação democrática dos pais nas políticas escolares (Martins 2012; Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, M 2016; Relvas, 2000). Assim, a tarefa educativa não é matéria exclusiva da escola, mas de todos, tendo que passar a ser entendida como um desígnio das sociedades (Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2010).

À educação, cabe, ainda o importante papel social, cultural e económico nos diversos domínios, enquanto imperativos indispensáveis à autonomia, convivência social, integração e, por fim, a utilização dos saberes e conhecimentos (Morgado & Ferreira, 2006).

A sociedade é atualmente designada por “sociedade do conhecimento” onde o capital humano é a chave da transformação global. Na mesma linha de pensamento, Delors et al.,(2000) refere que devemos caminhar para uma sociedade educativa, devido à oferta de oportunidades de progressão no saber e no saber fazer, durante toda a vida pessoal e social.

Para o mesmo autor, a educação deve ser organizada com base em quatro princípios, denominados os pilares da educação nomeadamente o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a conviver* e o *aprender a ser*. Estes devem transmitir a cada indivíduo ao longo da vida, de forma sólida e eficaz saberes evolutivos, adaptados à civilização cognitiva que constituem as bases das competências futuras.

O ensino direciona-se mais sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala do aprender a fazer (Delors, et al., 2000). No *aprender a conhecer*, a aprendizagem tem como finalidade estimular as crianças e jovens a pensar e a descobrir o prazer de estudar, de compreender e de descobrir.

Indissociavelmente ligado ao princípio anterior, encontra-se o *aprender a fazer*, este está mais associado à questão da formação profissional e como adaptar a educação ao trabalho futuro (idem).

Sendo de todos os tempos um dos maiores desafios das sociedades o *aprender a conviver* tem como finalidade promover, estimular a convivência entre grupos e ensiná-los sobretudo a ultrapassar as diferenças de forma democrática e justa (idem).

Por último, o pilar *aprender a ser*, contribuiu para o desenvolvimento humano e profissional, para que este consiga ter autonomia intelectual que lhe permita formar os seus próprios juízos de valor perante as mais variadas situações da vida, tornando-o um “*criador de sonhos*” (Delors et al, 2000).

Ainda nesta linha, a UNICEF considera como componente da educação básica de qualidade, a educação para a paz, enquanto processo de promoção de conhecimento e de mudança de atitudes nas crianças e jovens a “nível intrapessoal, interpessoal, intergrupar, nacional ou internacional” (Fountain, 1999, p. 1).

Como se verifica, estamos confrontados com um referencial que declara algo que precisamos de operacionalizar a nível educativo. Deste modo, a educação ao longo da vida deverá integrar os quatro pilares na construção contínua da pessoa, como um meio de chegar a um equilíbrio mais harmonioso entre a aprendizagem e o trabalho.

Com efeito, para que isso aconteça, torna-se imperiosa que a educação básica seja bem-sucedida para que suscite o desejo de continuar a aprender e aumente os níveis de escolarização e de formação, pois “quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação” (Delors et al, 2000, p. 90).

Na sequência do que foi referido anteriormente, a aprendizagem das crianças é largamente condicionada por vários factores intrínsecos e extrínsecos às organizações educativas e que afetam o desempenho e o rendimento escolar. De entre eles, destacam-se a qualidade de ensino e a liderança como dos mais importantes nos resultados obtidos pelas crianças. Os estudos realizados neste domínio demonstram a importância da liderança como um dos factores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Silva & Lima, 2011).

Neste sentido, o mundo da educação tem vindo a dar cada vez mais enfoque ao tema da liderança, nomeadamente ao nível da gestão e administração escolar. Entende-se como conceito de liderança, a habilidade e o engenho de conduzir pessoas, criar equipas motivadas, que consigam alcançar os objetivos propostos pelo grupo (Ghilardi & Spallarossa, 1983).

Contudo, ser líder é ir mais além do que ser chefe, é não ser aquele que impõe as suas ideias pelo poder que lhe é conferido, mas sim ser um mediador e proporcionador de relações entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, visando o sucesso da organização que representa (Panzenhagen & Nez, s.d.). A escola é vista como uma organização social, cultural e como tal, requer que cada indivíduo envolvido no processo tenha um papel bem definido para o desenvolvimento das propostas a serem realizadas.

A observação empírica evidencia que um administrador competente, que seja capaz de organizar um trabalho de equipa eficaz, consegue muitas vezes, excelentes resultados (Delors et al, 2000).

As linhas orientadoras do Conselho da União Europeia para os Estados-Membros consideram que os estabelecimentos de ensino devem promover novas formas de reforçar a autonomia efetiva dos dirigentes, para que estes se centrem na melhoria do ensino e da aprendizagem (EUR-LEX, 2014). O Dec. Lei n.º 115 A/98, de 4 de maio, confere autonomia no processo de gestão das escolas, considerando-a fundamental para uma nova organização da educação, cujo objectivo é “de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Preâmbulo). Considera ainda, que “a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo “ ser partilhada por toda a comunidade educativa” (Preambulo).

Em Portugal, observam-se grandes alterações no sistema educativo, no que diz respeito à eficácia, eficiência, mudança e renovação para uma escola de sucesso, sendo estes aspetos os principais influenciadores de crescimento, competitividade e coesão social (Inocêncio, 2013).

Assim, é importante que o diretor tenha a capacidade de se automotivar, como motivar todos os intervenientes neste processo de ensino, desenvolvendo estratégias para as suas escolas que visem a criação de um ambiente educativo eficaz e aprazível (EUR-LEX, 2014).

A importância de um bom diretor torna-se mais marcante em países onde tudo falta às escolas. No modelo Escolas Amigas da criança, baseado nas boas práticas da UNICEF, o diretor é o principal promotor da inclusão, a igualdade de género, a tolerância, a dignidade e autonomia pessoal. Deve também “Valorizar e fazer aumentar a percentagem de capital social das crianças (...) lutar contra tudo o que ponha em causa este tratamento justo e igual (...) estimar e encorajar o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem na família” (UNICEF, 2011, p. 9, cap. 4).

Na mesma linha de ação o organismo da União Europeia considera que:

“Uma direcção escolar eficaz é um fator de grande importância na modelação de todo o ambiente de ensino e aprendizagem, suscitando expectativas e proporcionando apoio aos alunos, pais e pessoal administrativo, incentivando assim níveis mais elevados de sucesso escolar” (EUR-LEX, 2014, p. 2).

Porém, é esperado que se verifique o inverso, o apoio de toda a comunidade educativa é deveras importante para numa gestão democrática das escolas, pois, a família e a comunidade, têm efeitos marcantes nas atitudes das crianças e dos jovens (Arends, 2008).

Reforçando a mesma ideia, as Escolas Amigas dos Direitos humanos, têm o mesmo princípio ou seja “todos são envolvidos no modo como a escola é dirigida e gerida, incluindo na liderança, na visão e nas políticas da escola” (Amnistia Internacional, 2004, p. 1).

Assim, se o que se pretende como finalidade é que a escola promova o desenvolvimento global das crianças em interação com todos os intervenientes do processo educativo, então torna-se necessário criar nas instituições uma

organização interna com vista a desenvolver ambientes estimulantes para todos.

Nesta linha de ação, Marta (2015) considera que para a escola funcionar bem “devem existir redes de comunicação onde as relações interpessoais se desenvolvam” (p. 91).

Face ao exposto, é necessário refletir sobre a partilha de responsabilidades, de funções e de competências, em matéria de educação, entre o Ministério da Educação, agrupamentos de escolas e toda a comunidade educativa. Deverá então definir-se, de forma clara, a repartição das competências na distribuição e organização de todo o tipo de recursos, das competências de gestão pedagógica. Numa visão prospectiva “O desafio consiste em continuar a aprofundar a autonomia das escolas (Rodrigues, 2010, p. 70).

Ainda neste processo de definição de escola com qualidade e para todos, é fundamental falar da relevância do currículo como ponto de partida para a promoção de uma escola inclusiva e conseqüentemente justa.

Esta escola para *TODOS*, tem como objetivo romper com o modelo instrutivo e transmissor da escola tradicional e passar a ser aberta à diferença, onde as minorias encontrem condições de progresso (Jiménez, 1997).

Segundo Morgado (2005), Piaget defendeu que o currículo e as metodologias de ensino propostas para “crianças ditas normais poderão servir para todos desde que respeitados os seus níveis e ritmos de desenvolvimento operativo bem como os seus interesses” (p. 30) entendida como marca clara, de um processo de diferenciação pedagógica.

Assim, o currículo enquanto construção social repleta de orientações, deve ser apropriado ao contexto específico e capaz de atender à diversidade, assegurando deste modo, uma educação que vá ao encontro das necessidades de todas as crianças (Sacristán, 1998).

Para compreender melhor a importância do mesmo, na criação de uma escola que promove o princípio, da equidade, da diferenciação pedagógica e conseqüentemente da inclusão, isto é, uma educação de qualidade, torna-se necessário definir o que se entende por inclusão e o que a envolve.

A inclusão é um processo que tem como objetivo responder às diferentes necessidades de todas as crianças, através de um aumento da sua participação na aprendizagem. Este processo envolve diversas modificações tais como,

abordagens e estratégias da responsabilidade do sistema educativo (Ministério da Educação, 2011).

Deste modo, a UNESCO baseia o conceito de inclusão no “princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação a *TODOS* os alunos” (Ministério da Educação, 2011, p. 7). Para Jiménez (1997), a inclusão passa pela filosofia da integração escolar baseada no “princípio de normalização” (p. 27). Este conceito implica uma mudança de paradigma no que concerne à visão que cada um tem sobre o que é ou não é normal, pois a normalidade não se encontra dentro da pessoa, mas sim fora dela (idem).

Na prática, com a mudança de paradigma o conceito de educação inclusiva tem vindo a ser alterado, tornando-se mais abrangente. Anteriormente estava mais associado à educação das crianças com necessidades especiais, hoje em dia, o destaque é dado à qualidade da educação, respondendo assim, às necessidades de *TODAS* as crianças (Ministério da Educação, 2011).

É de salientar, que entre as várias funções do currículo, verifica-se a sua utilidade na ajuda aos professores para levarem a cabo a sua tarefa educativa, bem como na integração das crianças na sua cultura, para além de incentivar os princípios da não discriminação, do valor da diversidade e da tolerância (Mauri, 1998).

Ainda nesta linha de orientação, o Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, Anexo II, Ponto 2, Alínea E incumbe o docente de “respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos (...) valorizando os diferentes saberes e culturas”. Deste modo, é um dever, enquanto agentes educativos refletir sobre o currículo escolar e sobre a forma como este promove uma educação inclusiva e uma cidadania proativa (Leite & Fernandes, 2007).

Ainda na esteira da inclusão, a declaração de Salamanca em 1994 é clara quanto ao objetivo principal, que é proporcionar “escolas para todos” com qualidade de ensino tendo sempre em vista o sucesso de todos, acentuando que para esse fim, é necessário processos de ensino e de educação “centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas” (UNESCO, 1994, p. 21).

Valorizando a declaração de Salamanca, no sentido de uma escola para todos, uma escola inclusiva, surge na lei portuguesa através do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro o mesmo princípio, ou seja, a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (p. 154).

Neste sentido, só é possível construir uma sociedade inclusiva, criando comunidades abertas à diversidade e solidárias como forma de combate de atitudes discriminatórias, apelando-se a todos os governos que adotem como política o princípio da educação inclusiva, admitindo sempre que possível, todas as crianças no ensino regular (UNESCO, 1994). Marta (2015) vai mais além e alerta para a importância da vida do ser humano, devendo ser alicerçada na base da justiça.

Por último, importa destacar os ideais das novas escolas que começam a aparecer em todo o mundo e que vêm reforçar o que foi referido anteriormente. Assim, em dois dos dez princípios das Escolas Amigas do Direitos humanos, destaca-se a defesa da “inclusão em todos os aspetos da vida escolar [e] em todos os aspetos do ensino e do curriculum escolar” (Amnistia Internacional, 2004, p. 5).

Em suma, o currículo é o referente básico da educação em geral, é entendido como um conjunto de experiências, que a escola coloca ao dispor das crianças com o objetivo de fomentar o seu desenvolvimento global. Poderemos ainda concluir, que o currículo deve aparecer como a primeira das medidas fornecidas à escola para responder à diversidade das necessidades das crianças, ocupando assim um lugar de primacial importância em todo o processo educativo (Manjón, Gil & Garrido, 1997).

Ainda de forma a enquadrar a temática em questão, torna-se relevante a abordagem ao construtivismo, atendendo que os princípios por estes enunciados abordam a aprendizagem enquanto processo de desenvolvimento, destacando-se a mudança da conceção de uma aprendizagem passiva para uma aprendizagem ativa da criança, tendo o docente o papel de auxiliador e não de um simples transmissor de conhecimentos (Arends, 2008).

Para o efeito, a UNICEF considera que as crianças devem estar no centro da aprendizagem e que as salas não devem ser “recipientes passivos de conhecimento” (2011, p. 13, cap. 2), mas integrados num processo de interação para que de forma ativa possam observar, investigar, questionar e descobrir.

Por conseguinte, com o avanço da ciência e do desenvolvimento das sociedades e em paralelo com o fenómeno da globalização, há necessidade de provocar mudanças paradigmáticas no processo de ensino e de aprendizagem. Dos inúmeros fatores responsáveis por essas mudanças, destaca-se o modo como as crianças aprendem e quais as melhores práticas pedagógicas. A partir

deste tipo de formulação, o paradigma construtivista apresenta-se como o mais capaz de instigar as crianças a serem transformadores do conhecimento num contínuo processo da formação holística do ser humano.

Este modelo é o resultado do contributo de vários autores, nomeadamente Piaget, Bronfenbrenner, Bruner, Margaret Donaldson, que assentam a suas teorias numa construção ativa e participada por parte da criança (Smith, Cowie, & Blades, 1998), por oposição à prática pedagógica baseada durante muito tempo e ainda hoje, em paradigmas conservadores com uma visão reducionista, mecanicista da realidade, assentes na transmissão de conhecimento pelo professor (Junges, Machado, & Freitas, 2009).

Na senda do pensamento de Piaget, Vygotsky considerou a criança como um construtor ativo de conhecimento e entendimento, porém, o repto deste pensador vai mais além, defendendo que a aprendizagem é também o resultado das diversas interações sociais entre a criança em crescimento e com os membros da comunidade que está inserida. (Sousa, 2005; Arends, 2008).

Desta forma, apesar de os ideais do construtivismo estarem presentes nos ideais para Vygotsky, no entender deste pedagogo existem outros fatores que influenciam a aprendizagem, considerando que, “a criança é alguém candidato à humanização na medida em que as pessoas que a rodeiam não são meros objetos passivos ou meros espectadores do seu desenvolvimento” (Sousa, 2005, p. 50) remetendo assim para o conceito de socioconstrutivismo.

Assim sendo, identifica dois níveis de desenvolvimento, o *actual e o potencial*. O primeiro, o desenvolvimento actual, é tudo aquilo que a criança é capaz de fazer sem ajuda dos outros. Por sua vez o desenvolvimento potencial é aquilo que será capaz fazer com ajuda dos outros (Oers, 2009).

A partir destas fundamentações, surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que explica o modo como a criança aprende em interação com outras pessoas mais conhecedoras que ela, isto é, num processo cooperativo com indivíduos mais experientes, fazendo com que fique mais informada, defendendo que “a instrução encontra-se no âmago da aprendizagem” (Smith, Cowie, & Blades, 1998, p. 486).

Desta constatação, o referencial socioconstrutivista coloca a escola como um dos principais promotores do desenvolvimento das crianças e o docente como observador e desafiador do desenvolvimento dos mesmos. Contudo, é fulcral que o papel deste último deixe de ser um mero transmissor de

conhecimentos e passe a ser de mediador entre a criança, os conhecimentos que esta possui e o mundo, passando a ser, ator, espectador no palco da educação (Boiko & Zamberlan, 2001).

Por conseguinte, as diferentes maneiras de adquirir conhecimento devem estar em constante renovação e ajustadas de acordo com a evolução da educação. Contudo, é necessário que a escola nesta mudança seja propositadamente vanguardista e que assuma um papel participativo (Pozo, 2002).

Nesta linha de pensamento, Tormenta enuncia que:

“Cada escola, pública ou privada, é um caso. Há que analisar que estar disposto a trabalhar de variadíssimas formas. O tempo dos professores que só debitavam matéria em cima de um estrado já acabou. Há que estar abertos à mudança, ao diálogo, à experimentação em conjunto, mas também à análise e à crítica construtiva, ou seja, à avaliação” (2013, p. 45).

Assim, num mundo em constante mudança, cada experiência e cada ambiente de aprendizagem deverão estar centradas nas crianças como “agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhes desenvolver todo o seu potencial com orientação apropriada e liberdade de escolha informada” (UNICEF, 2011, p. 13, cap. 2).

Ainda na mesma linha, Robinson (2007) sublinha que sistemas educativos construídos sobre uma hierarquia de matérias já não têm razão de ser, indo mais longe ao afirmar, que se queremos resolver as grandes questões do mundo devemos ter sempre presente quais os objetivos fundamentais da educação e que para alcançá-los “constituem factores chave as competências pessoais, a confiança e a criatividade” (Comissão Nacional da UNESCO, 2007, p. 4).

Concludentemente pode dizer-se, que o primado de uma aprendizagem baseada no modelo socioconstrutivista está em ensinar as crianças a ver os problemas com outros olhos, como também a ajudá-las a procurar novos caminhos para a melhoria ou resolução dos mesmos, dotando-as de competências criativas capazes de enfrentar um mundo de rápidas e constantes mudanças (Vicario, 2016).

É neste sentido que a escola “tem vindo a valorizar a criatividade como um objetivo educacional fundamental” (p. 335), porque a vê como uma resposta de futuro (Bahia & Nogueira, 2005). Os mesmos autores, consideram ainda que “O próprio exercício da cidadania e a construção de valores éticos reclamam que a criatividade seja valorizada” (p. 334).

Por conseguinte, é cada vez mais reconhecida, grande importância da criatividade como um fator de progresso das sociedades, devendo qualquer sistema de educação encorajá-la, pois só assim o indivíduo atinge o seu pleno desenvolvimento (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009).

De forma semelhante Delors et al, (2000) perfilham a importância da criatividade nos avanços “tecnológicos e sociais à dinâmica económica e a todas as realizações humanas” (p. 235) considerando-a ainda, como um dos valores culturais universais que o sistema educativo deve desenvolver para promover uma “ética global” (p. 234), sendo também uma ferramenta que ativa os processos de inovação.

Similarmente, a UNESCO, no relatório de Lupwishi Mbuyamba reconhece a importância do desenvolvimento de capacidades criativas para uma educação de qualidade, como também apela a todos os países que adotem políticas educativas capazes de desenvolver esta competência básica nas “jovens gerações do século XXI” (Comissão Nacional da UNESCO, 2007, p. 3).

Existem variadas formas de desenvolver a criatividade nas crianças estando, de forma implícita ou explícita, contempladas no Dec. Lei 241/2001 de 30 de agosto. No âmbito da ação educativa, o diploma refere que o docente deve estimular a curiosidade da criança, “promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (Anexo I, Ponto 4, Alínea F), pois servem como alavanca para o desenvolvimento da criatividade. Deve ainda, “desenvolver processos de pensamento criativo” (Anexo II, ponto 6, alínea B).

De forma semelhante, tal como se observa pela leitura da descrição e reflexão das atividades realizadas no âmbito da PES e explanadas no terceiro capítulo, são necessárias ações pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento da criatividade ao longo da vida, e para isso, a educação artística apresenta-se como um estimulante instrumento de enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, capaz de o tornar mais eficaz para além de ser prazerosa (Comissão Nacional da UNESCO, 2007).

É de enfatizar que a criatividade tem como princípio fundamental a imaginação, que por natureza nasce com a criança mas necessita de ser desenvolvida ao longo da vida, sendo os primeiros anos de vida fulcrais para o desencadear desta competência. Deste modo, para Munari (1981) o indivíduo forma-se nos primeiros anos de vida e assim permanecerá referindo que “Depende dos educadores serem mais criativos ou um simples repetidor de códigos. Depende destes primeiros anos, da experiência e da memorização dos dados, o individuo vir a ser livre ou condicionado” (p. 37).

Na sequência do que referimos, impõe-se a necessidade de refletir sobre a importância da criatividade nas práticas educativas no sucesso da aprendizagem. Estamos perante uma era em que a educação é pautada pelo aumento exponencial do uso das novas tecnologias no ensino e de aprendizagem, o docente entre muitos desafios ao ter de enfrentar, como por exemplo a televisão, que por vezes, de forma fascinante transmite informação e conhecimento, a forma como atua fará toda a diferença (Bahia & Nogueira, 2005).

Partindo desta realidade, foi fulcral promover atividades criativas de forma a cativar, motivar e encantar as crianças, como também utilizar o humor para as predispor para a aprendizagem. Importa referir que o humor utilizado de forma positiva e em consentimento mútuo entre a criança e o docente é um elemento favorável na aprendizagem (Amado & Freire, 2005).

Em suma, a criatividade para além do que foi referido anteriormente, surge como um meio seguro para estabelecer um verdadeiro diálogo numa sociedade que se pretende que seja cada vez mais colaborativa, na qual a educação artística se apresenta como uma alternativa educativa, e que as artes em paralelo com a numeracia e a literacia devem ser “competências de base do sistema educativo do futuro” (Comissão Nacional da UNESCO, 2007, p. 6.). Assim, esta preocupação foi tida em consideração ao longo da PES, pois acredita-se que já não chega fazer bem, é essencial fazer cada vez melhor e como tal, invocar a criatividade torna-se mesmo uma prioridade.

2. SUPORTE TEÓRICO E LEGAL PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar”
(Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, M 2016, p. 4).

De cariz relevante e indispensável enquanto docente é ter um conhecimento bastante específico de todas as leis e metodologias de ensino que sustentam a prática. Como futura educadora de infância enaltece-se a necessidade de recorrer a suportes teóricos e legais nomeadamente: à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), à Lei-quadro da Educação Pré-escolar (EPE), aos Decreto-Lei n.º 240 e 241/2001, o Despacho n.º 9180/2016 e Modelos Curriculares para a Educação de Infância.

A LBSE português representa um marco importante no estabelecimento de um modelo de referência para a “organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo” (Miguéns, 2004,p. 11), que contempla medidas que garantem a igualdade de oportunidades por parte de todos os cidadãos, sendo deste modo “O conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à Educação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, Artigo 1.º).

Direito esse, inscrito nas alterações à presente Lei nomeadamente o Dec. Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto e posteriormente com o Dec. Lei n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015, que consagra a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 4 anos, demonstrando deste modo a crescente importância deste nível de educação para a melhoria do sistema educativo. (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013; idem, Artigo 1.º).

Relativamente à lei-quadro, esta reconhece como princípio para uma escolaridade de sucesso a EPE como sendo, “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Dec. Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997, Cap II, Artigo 2.º) destinando-se a “crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico sendo ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (idem, Artigo 3.º).

Este princípio geral tem como finalidade educativa, promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, de modo a permitir e garantir o seu desenvolvimento holístico de forma equilibrada como também a sua inserção na sociedade como cidadão livre e solidário, numa perspetiva de educação para a cidadania. Assim, como objetivos gerais pedagógicos, realçam-se entre outros, o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas, bem como a participação no processo, de toda a comunidade educativa (Folque, 2012)

Nesta linha de orientação, o Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, realça o papel fundamental da observação dos contextos educativos e da cooperação que neles deve prevalecer. No que concerne à educação de infância, traçando o perfil de desempenho profissional do educador no que diz respeito às suas funções relativas à conceção e desenvolvimento do currículo no âmbito da organização do ambiente educativo, da observação, planificação, e avaliação e a relação e ação educativa, bem como a própria integração do mesmo, (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Ainda, baseados nos objetivos globais pedagógicos decretados pela LBSE, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), foram o primeiro documento publicado com a finalidade de apoiar o educador que cooperativamente com a restante comunidade educativa constrói e gere o currículo. Deste modo, a OCEPE enquanto orientações globais para o educador, caracterizam a sua intervenção profissional através de etapas que se desenvolvem de forma sucessiva e interativa, tais como: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Este documento ainda se constitui como base à ação do educador no estabelecimento de relações com toda a comunidade educativa (Folque, 2012; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

No desenvolvimento dessas etapas é fundamental, o educador conhecer e compreender melhor as características de cada criança, sendo necessário para isso, observar o ambiente educativo e o contexto familiar para adequar o processo educativo às necessidades e interesses das mesmas. Destaca-se, que estes conhecimentos são fundamentais no conceito de diferenciação pedagógica resultante da uma observação contínua, constituindo a base do planeamento e da avaliação (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Planear é a condição necessária para que a EPE ofereça um ambiente atrativo e promova aprendizagens com intencionalidade educativa. Para o efeito, é necessário uma reflexão contínua e sistemática por parte do educador de forma a adequar as estratégias às necessidades do grupo e permitir a todas, e a cada criança a capacidade de explorar e utilizar os espaços, os materiais e as ferramentas.

Este planeamento terá sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo e a forma como são articuladas, dando oportunidade às crianças de participarem na planificação, num processo de partilha com o educador enquanto orientador da aprendizagem (idem; Brickman & Taylor, 1996).

Daqui se depreende que esse processo de partilha é baseado numa abordagem socioconstrutivista, na qual a criança está no centro do processo educativo, cabendo ao educador recuperar os seus conhecimentos anteriores e fomentar novas aprendizagens, valorizando, assim, o papel das crianças na coconstrução de conhecimento numa perspectiva ecológica (Folque, 2012).

Interligada ao planear, com o intuito de antecipar o que se pretende desenvolver nas crianças está o agir, que remete para a ideia de reconhecer oportunidades de aprendizagens não antecipadas, para tirar mais-valias delas, enriquecendo assim o processo educativo (idem).

Quanto à etapa da avaliação, deve ser considerada como uma forma de conhecimento orientada para a acção, na qual as informações recolhidas tornam-se a base do desenvolvimento curricular. Assim, a avaliação na EPE é formativa e reinveste-se na prática educativa, sendo uma avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem” Silva, Marques, Mata & Rosa, M 2016, p. 18). Esta perspectiva de avaliação realizada em situações reais é baseada nos registos da observação do contexto com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (idem).

Por fim, salienta-se a importância de articular visto que promove a transição da EPE para 1.º CEB, favorecendo a adaptação da criança ao novo ciclo. As transições consistem na mudança entre os diversos ambientes que requerem ajustamentos no comportamento de todos os intervenientes nesse processo, sendo necessário criar condições capazes de manter um equilíbrio entre a mudança e a continuidade das aprendizagens, devendo-se partir sempre do que a criança já sabe (Abreu, Sequeira, & Escoval, 1990).

Neste domínio, as OCEPE explanam dois tipos de transições educativas: horizontais e verticais. As horizontais consideradas as mais “suaves” fazem parte do quotidiano da criança, nomeadamente a transição entre ambiente familiar e o jardim-de-infância.

As verticais exigem uma maior adaptação por parte da criança e dos pais, pois é aquela que exige interrogações, quanto à forma como vai a criança lidar com a nova situação, que poderá tanto ser, a passagem para o 1º ciclo ou para outro estabelecimento de educação (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, M 2016).

Face ao exposto, cabe à escola assegurar medidas pedagógicas que garantam uma continuidade no currículo e ainda a todos os agentes educativos fazer com que a criança sinta confiança nas suas capacidades de resposta aos novos desafios, para que as experiencie de forma positiva (Abreu, Sequeira, & Escoval, 1990; Alarcão, 2009).

Como referido anteriormente, a crescente importância e consciência da EPE no sucesso escolar e pessoal da criança, leva o “Estado a definir linhas curriculares” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 21) e a enunciar, as aprendizagens que as crianças deverão ser capazes de realizar no final deste nível.

Deste modo, torna-se inevitável a construção de um currículo dado considerar-se que as crianças até aos cinco anos devem frequentar a pré-escola, pois é, “nela e através dela, que se desenvolvem competências e destrezas, que se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 10).

A utilização de um modelo curricular na educação de infância permite obter um percurso educativo coerente e alcançar de forma plena e harmoniosa os objetivos propostos. Assim, o educador pode delinear estratégias e orientar-se nas várias dimensões pedagógicas, sendo que as OCEPE não defendem nenhum modelo em particular, mas, direcionam o educador a recorrer a uma “abordagem socioconstrutivista e ecológica” (Folque, 2012, p. 49; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Deste modo, dentro dos modelos curriculares para a educação de infância destacam-se: High-Scope, Reggio Emília e o Movimento da Escola Moderna (MEM) que, centram a sua

atenção no bem-estar e desenvolvimento da criança, embora em perspectivas diferentes (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

O Modelo High-Scope apoia-se em grande parte no trabalho desenvolvido por Jean Piaget e John Dewey e está vocacionado para as crianças que se encontram no período pré-operatório, pautando a sua abordagem de aprendizagem pela ação, ou seja, como um “processo no qual as crianças agem sobre, e interagem com” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 21).

Neste sentido, este modelo enumera os dois objetivos primordiais do seu curriculum. O primeiro consiste em conduzir as crianças para a prática da aprendizagem ativa, através de experiências que as capacitem na construção do seu próprio conhecimento em interação com outras pessoas, materiais e ideias. O segundo consiste no papel que o adulto deve ter neste processo de aprendizagem da criança, caracterizado não só, por ser um apoiante na aprendizagem, como também por alargar as experiências da iniciativa das crianças na construção de conhecimento (Brickman & Taylor, 1996).

Dentro dos inúmeros benefícios da aprendizagem ativa, a criança mantém o interesse ao ter margem de escolha, ganha auto-confiança e aprende a não depender dos outros tomando decisões e resolvendo problemas, alicerçando a base para uma aprendizagem social.

Também o Modelo *Reggio Emilia*, impulsionado por Loris Malaguzzi concetualiza a imagem da criança como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia ou seja, valoriza o papel da criança na construção do próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Este modelo foi desenvolvido com o intuito de criar uma nova cultura humana da infância, alicerçada na reciprocidade, no intercâmbio e no diálogo entre todos os intervenientes do processo educativo (Edward, C., Gandini, L., & Forman, G., 2007). Defendendo, uma educação baseada na comunicação e colaboração entre todos os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, isto é, as crianças, família e educadores participam ativamente na partilha de ideias e tarefas (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Este modelo é ainda marcado pela valorização que dá ao espaço físico, na qual é arquitetado de modo cuidado, em que todas as divisões propiciam

interações e partilhas de aprendizagens entre as crianças e os adultos. Para Reggio Emilia, o espaço deve ser um refletor de ideias, valores, história e cultura da comunidade que está inserida de forma a constituir um terceiro educador (Edward, C., Gandini, L., & Forman, G., 2007).

No que concerne ao Movimento da Escola Moderna (MEM), este segue a linha instrucional socioconstrutivista de Vigotsky e de Bruner e as técnicas pedagógicas de Freinet. Esta pedagogia defende que “a educação escolar assenta na qualidade da organização participada” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 143), traduzindo-se na conceção de um processo de aprendizagem através das interações com pares e adultos, bem como pelos instrumentos utilizados pelas escolas (Folque, 2012).

Nesta conceção, a comunicação tem um papel primordial não só no desenvolvimento cognitivo quando é pedido às crianças para falarem das suas experiências, como também no desenvolvimento social, quando a informação é partilhada e analisada em benefício do grupo, verificando-se assim, que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia produtiva. Assim, o MEM surge como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 144; Folque, 2012).

Em suma, verifica-se que todos os modelos expostos enfatizam as ideias de que a criança é o cerne da educação, um ser pensante com oportunidade de ter voz e ser escutada e capaz de um processo de construção de conhecimento. Enfatizam também, uma pedagogia da participação no combate à enraizada pedagogia de transmissão, como forma de promover outra visão do processo de ensino e de aprendizagem, sendo concebido em desenvolvimento interativo entre pares, a educadora e equipa educativa (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011).

Na mesma visão de Escola Ativa, o discípulo de Dewey, William Kilpatrick, fundamenta a Metodologia de Projeto numa Pedagogia-em-Participação, que assenta em três processos centrais: a observação, a escuta e a negociação surgindo assim, como uma “proposta que incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (idem, p. 13) num ambiente educativo que coadjuve e impulsione a coconstrução dessas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007; Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011.).

Por fim, é de salientar que nesta pedagogia as crianças desenvolvem em colaboração com os pares, a educadora e a equipa educativa, atividades e projetos como atos intencionais que lhes proporcionam outras formas de aprender, como ainda, fomenta a capacidade de participação recuperando-a como sujeito ativo e participativo (Morgado, 2005). Contudo, requer a organização das várias dimensões pedagógicas nomeadamente, o espaço, o tempo, os materiais, as interações, a observação, planificação e avaliação, a organização do grupo e as atividades e projetos. Saliente-se ainda, a importância do contexto social relativamente à cultura da comunidade local, crenças, valores e saberes e toda a comunidade educativa.

3. SUPORTE TEÓRICO E LEGAL PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“Os professores não irão para a escola sabendo tudo o que precisam de saber mas sabendo como descobrir o que precisam de saber” (Arends, 2008, p. 15).

De forma a garantir o direito gratuito à educação, o estado através do ministério da educação tem-se organizado de forma a dar uma resposta capaz de assegurar o ensino em qualquer instituição pública, privada ou cooperativa,

sendo definido por uma escolaridade básica sequencial de 9 anos, organizada em três ciclos de ensino (Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é caracterizado por ser globalizante e como tal deve preparar as suas crianças garantindo-lhes o seu desenvolvimento integral, através de um processo de socialização capaz de lhes criar atitudes e hábitos de ajuda ao próximo promovendo uma relação de cooperação (Ministério da Educação, 2007).

Tem como objetivos específicos, inscritos na (Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986, Artigo 8.º), o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”, de acordo com o desenvolvimento etário correspondente.

Face ao exposto, orientado pelos princípios de equidade e igualdade de oportunidades, o 1º CEB, deve assegurar não só a formação geral da criança, como proporcionar-lhe a aquisição de conhecimentos que permitam a continuação dos estudos, e conseqüentemente a entrada no mundo do trabalho, ou seja, criar condições para o seu desenvolvimento holístico e harmonioso, através da descoberta das suas capacidades e da sua valorização pessoal (idem).

Neste sentido, o currículo surge como o referente básico da educação e traduz-se como um conjunto de conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino como também da avaliação do desempenho das crianças. Para isso, estabelece princípios orientadores na sua gestão, que se concretizam em planos de estudo elaborados em consonância com a matriz curricular (Dec. Lei 176/2014, de 12 de dezembro).

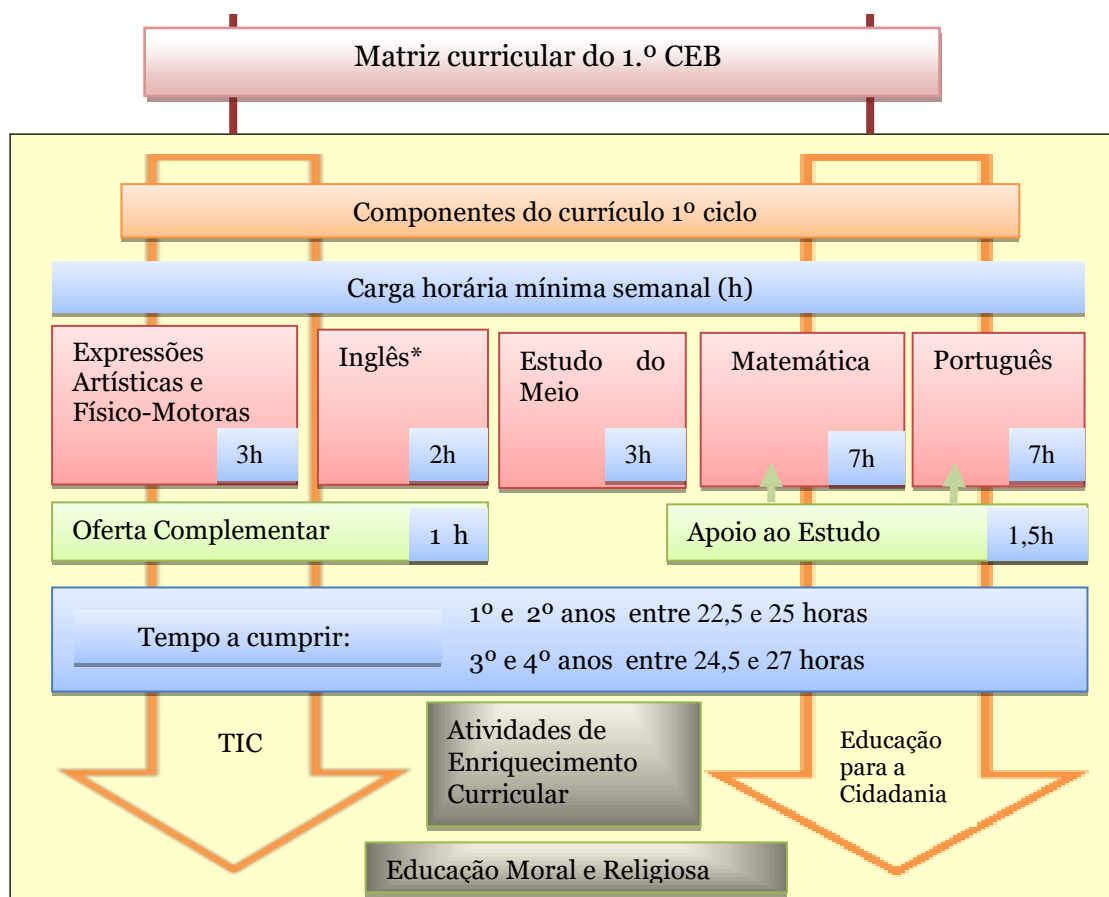
Assim, a matriz curricular do 1º CEB é estruturada por componentes curriculares, com uma carga horária mínima em cada, perfazendo no máximo semanalmente 25 horas para o 1.º e 2.º anos e 27 horas para o 3º e 4º anos. Das áreas curriculares fazem parte o Português, a Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e o Inglês, a disciplina de inglês só é iniciada no 3º ano de escolaridade segundo (Dec. Lei 176/2014, de 12 de dezembro, Artigo 9.º).

Da sua estrutura fazem parte ainda, o Apoio ao Estudo que tem como finalidade fomentar métodos de estudo e de trabalho, principalmente nas

áreas curriculares de Português e de Matemática, e a Oferta Complementar, que tem como primordial função contribuir para a formação global das crianças em áreas de cidadania, e tecnológicas, sendo transversais às restantes áreas. Por último de caráter facultativo encontram-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a Educação Moral e Religiosa (Ministério da Educação, 2007).

De forma a tornar compreensível, a figura 1 representa a matriz curricular do 1.º CEB.

Figura 1: Matriz curricular



Esquema baseado no Dec. Lei 176/2014 de 12 de dezembro

*Disciplina obrigatória a partir do 3.º

Perante a análise da matriz curricular, torna-se premente o equacionamento, quanto à distribuição da carga horária no que concerne às suas componentes, bem como ao surgimento das AEC, constatando-se assim, uma sobrevalorização das áreas de saber (da Matemática, do Português e Estudo do Meio) relativamente às Expressões Artísticas. Todavia, no que diz respeito ao Apoio ao Estudo e à Oferta Complementar, estas conferem ao currículo uma certa flexibilidade, conferindo “margem de manobra” ao docente no seu desenvolvimento.

Noutra linha de pensamento, estão as AEC, criadas para proporcionarem novas oportunidades de aprendizagem, bem como adequar os horários das escolas às dificuldades da família tornando-se também, num meio de aumentar o número de horas que a criança permanece na escola (Ministério da Educação, 2007). Esta situação poderá ser agravada, se essas atividades forem em sala de aula, exigindo à criança a mesma atitude e comportamento que tem durante todo dia, pois está sujeita a uma avaliação. Apesar de esta, ter um carácter formativo, não deixa de ser “um instrumento de poder” e de alienação (Zabalza, 1998, p. 219).

Assim, apesar de se considerar que as AEC significam “um passo decisivo para preparar a escola básica para os desafios da competitividade e da qualidade educativa” (Ministério da Educação, 2007, p. 14), estas têm que ser bem pensadas e não devem ir ao encontro das necessidades mas sim ao encontro dos interesses da criança.

Dentro dos documentos orientadores e reguladores do ensino encontram-se os programas e metas curriculares, apresentando-se como referenciais, na delineação de estratégias de ensino (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Neste sentido, o desenvolvimento do ensino é orientado por metas nas quais se definem os conhecimentos e capacidades que as crianças devem adquirir ao longo das várias etapas da escolaridade (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012). Contudo também é orientado por um programa que define os conteúdos, o que evidencia a existência de articulação entre metas e programas conferindo um carácter de coerência da aprendizagem, dito de outro modo, as metas estabelecem os objetivos fundamentais necessários em cada ano e em cada domínio (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

As metas curriculares de Português contêm quatro domínios de referência nomeadamente a oralidade, a escrita, a educação literária e a gramática. Em cada domínio são indicados os objetivos e os respetivos descritores de desempenho (Reis, et al., 2009). Assim os Programas e metas curriculares de Português organizam os conteúdos de forma congruente com a finalidade de permitir “delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 3)

Quanto ao Programa e Metas Curriculares de Matemática assentam a aprendizagem da disciplina de forma gradativa, respeitando a estrutura própria de uma componente curricular cumulativa como é a matemática. Destacam-se três grandes finalidades para o ensino desta disciplina, designadamente a “estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 2).

Para o 1.º CEB são três os domínios de conteúdos nomeadamente, Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e tratamento de Dados (OTD). Cada domínio tem um subdomínio, objetivos gerais e descritores de desempenho dos alunos.

Quanto à componente curricular de Estudo do Meio, esta não obedece a metas curriculares e o seu programa está organizado em blocos de conteúdos, acompanhados com a introdução de um texto de orientação metodológica (Ministério da Educação, 2004).

Caracteriza-se por ser uma componente flexível, pois a estrutura do programa é aberta, podendo a abordagem dos blocos não respeitar a sequência apresentada, nem tão pouco é necessário que todas as crianças aprendam da mesma forma, pois o mais importante é que todas se tornem “observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (idem, p. 102)

É composta por seis blocos com diferentes temáticas por cada ano escolar. Os conteúdos e os objetivos específicos são diferentes em cada ano apresentando uma lógica. Contudo, importa referir que os cinco primeiros blocos são transversais a todos os anos do 1.º CEB o sexto, a partir do 3.º ano, como se pode verificar na figura 2.

Bloco	Temática	Ano
1	À Descoberta de Si Mesmo	1 ^o ;2 ^o ;3 ^o ;4 ^o
2	À Descoberta dos Outros e das Instituições	1 ^o ;2 ^o ;3 ^o ;4 ^o
3	À Descoberta do Ambiente Natural	1 ^o ;2 ^o ;3 ^o ;4 ^o
4	À Descoberta das Inter-relações entre Espaços	1 ^o ;2 ^o ;3 ^o ;4 ^o
5	À Descoberta dos Materiais e Objetos	1 ^o ;2 ^o ;3 ^o ;4 ^o
6	À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade	3 ^o ; 4 ^o

Figura 2: Blocos de conteúdo curriculares

Na mesma linha de orientação da componente anterior, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras são organizadas por blocos de conteúdos e objetivos específicos para cada ano de escolaridade e estão divididas como se pode verificar na figura 3.

Expressões artísticas e físico-motoras	Físico-motora
	Plástica
	Dramática
	Musical

Figura 3: Expressões artísticas e físico-motoras

A avaliação é uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular caracterizado por um conjunto de passos sequenciais e integrados no processo de ensino e de aprendizagem que se condicionam mutuamente desempenhando um papel particular no que se refere ao conjunto de componentes que totalizam o ensino como um todo (Zabalza, 1992).

No que concerne ao processo de avaliação no ensino básico, enquanto ferramenta para alcançar um dos objetivos principais da escola, é fazer com que todas as crianças avancem gradualmente de nível escolar, assumindo uma lógica de ciclo, sendo também orientadora na melhoria da aprendizagem e na supressão das dificuldades. Assim, a “A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Dec. Lei n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016 Artigo 23.º) tendo em vista o aperfeiçoamento do sistema de ensino.

Nesta linha, o termo avaliação refere-se normalmente, ao processo de fazer juízos, atribuir um valor a uma informação obtida. Consoante a utilização da informação, é escolhida a modalidade de avaliação que poderá ser diagnóstica, formativa ou sumativa. Enquanto a primeira permite ao professor conhecer as características de cada criança, e fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, a segunda tem um caráter informativo e destina-se à verificação prévia das competências das crianças, sendo também uma fonte de informação e um ponto de partida para as planificações futuras (Zabalza, 1992; Arends, 2008).

Por último a avaliação sumativa, tem como finalidade determinar as notas e explicar as informações dadas aos encarregados de educação, pressupondo um ponto de chegada, isto é, “pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir” (Cortesão, 2002, p. 38).

A avaliação e a forma como é utilizada exige de todos nós enquanto futuros docentes uma profunda reflexão, pois poderá provocar efeitos negativos no desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, se a avaliação tem como finalidade, informar sobre o curso do ensino, deve então, compreender toda a diversidade de componentes que ensino apresenta, nomeadamente a avaliação qualitativa, que deve ser a mais repleta (Zabalza, 1992).

Nesta linha de pensamento, é considerada avaliação quando o docente questiona a criança sobre algo, ou até mesmo quando debatem a forma como estão a correr as coisas na turma. Apesar de ser um importante recurso para (re)definição de estratégias é necessário estar-se atento não só às respostas mas também à forma como estas são dada pois, por vezes as palavras não

traduzem a realidade (Zabalza, 1992). Assim sendo, torna-se necessário atentar aos gestos e expressões faciais, entoação e ritmo da criança pois os elementos paralíngüísticos referidos constituem uma fonte poderosa sobre o significado da informação (Guimarães, 2009).

Por último, ainda é importante falar do Plano de Trabalho da Turma (PTT), enquanto documento orientador para o desenvolvimento do currículo, permitindo ao docente “organizar as suas atividades segundo três momentos: previsão, realização e avaliação” (Estrela, 1994, p. 9) em articulação com a realidade concreta da turma e do contexto educativo.

Estruturado pelo docente titular em cooperação com os outros docentes, o PTT é concebido de modo, a corresponder às especificidades de cada turma nomeadamente à sua caracterização, objetivos, avaliação e estratégias como por exemplo a alteração das mesas de trabalho para trabalhar em grupo, contribuindo dessa forma, para a melhoria da eficácia da resposta educativa.

Saliente-se que este documento é fulcral no processo de transição de nível de educação, como também no caso de o docente ter que ser substituído por variadas razões, facultando ao novo docente, todos os dados relativos à turma, a cada criança e às suas famílias, sendo, por isto, um documento que deve estar em constante atualização.

Considerando aquilo que já foi referido, torna-se imperioso realçar o papel do professor generalista enquanto gestor de uma sala de aula e promotor de educação. Este acarreta diferentes desafios, atendendo às inúmeras e rápidas reestruturações no sistema educativo, de modo, a criar estabilidade e qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, gerir uma sala de aula tem-se tornado uma tarefa cada vez mais difícil para o docente exigindo-lhe o desempenho de novos papéis e novas competências devido às mudanças dos currículos como por exemplo, a entrada do Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar.

Para além disso, o docente para conduzir um ensino competente e significativo, tem que diagnosticar para diferenciar, planificar, avaliar e gerir relações humanas, o que evidencia a “multiplicidade de dimensões do seu trabalho” (Amado & Freire, 2005, p. 327).

Os apoios às crianças com NEE e dificuldade de aprendizagem são escassos, e mal geridos pois a criança sai da sala para ter o apoio, quando

chega à sala tem mais dificuldade em retomar a aula, acreditando-se que era mais frutífero se o mesmo fosse feito no decorrer da aula.

Com efeito, o docente na sala de aula tem que ir, muito mais além do que promover atividades, gerir tempos, espaços e materiais, pois tem que ter de pensar sobre cada um dos intervenientes da sala relativamente criando um clima de participação e, como tal, deve incentivar as crianças a colocar as dúvidas sem medos e, estar atento a todas as crianças, principalmente aquelas “que por diversos motivos, *se escondem no silêncio*” (Amado & Freire, 2005, p. 321). Assim, foi nesta direção, que ao longo da PES se procurou agir conforme a forma de pensar, como se poderá constatar no terceiro capítulo.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo é reservado à caracterização do ambiente educativo enquanto elemento desencadeador e influenciador das práticas educativas desenvolvidas no âmbito da PES.

Para tal, apresentam-se as características primárias dos contextos de estágio da EPE e do 1º CEB que, de forma direta ou indireta, influenciaram a ação educativa.

Para além disso, integra, as similitudes e contrastes dos contextos referidos, assim como a metodologia de investigação-ação enquanto estratégia reflexiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

1. AMBIENTE EDUCATIVO, A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

“Uma escola amiga da criança é uma escola amiga da família. Constrói relações com pais e cuidadores, os primeiros responsáveis pelo bem-estar das crianças em todas as fases do seu desenvolvimento” (UNICEF, 2011, p. 12).

Caracterizar o ambiente educativo é extremamente importante para conhecer a criança e fundamentar as práticas pedagógicas.

As escolas são sistemas educativos com determinadas funções, conciliando para isso espaços e tempos próprios capazes de estabelecer as mais variadas relações entre todos os intervenientes do processo educativo. (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Na perspectiva de Bronfenbrenner o meio ambiente é determinante para o desenvolvimento global da criança dando papel relevante aos contextos sociais onde se desenvolvem, o lar, a vizinhança, serviços de saúde, escola, ou seja, a todo o meio ambiente que rodeia a criança num processo de interação (Portugal, 1994).

Apesar de a escola e família serem dois sistemas que têm finalidades convergentes, como o elemento comum, a criança, têm características muito diferentes, estando “impossibilitados de se furtarem ao encontro” (Alarcão, 2006, p. 154), tendo para isso, que desenvolverem cuidadosamente relações que potenciem o crescimento de forma harmoniosa. Dito de outro modo, tanto a escola como a família têm a função de desenvolverem a criança “na sua tripla dimensão bio – psico – social” (idem, p. 155)

Tal como sublinhado no primeiro capítulo, realça-se a importância de toda a comunidade em todo o processo educativo, alargando-se, deste modo, o seu leque das responsabilidades em prol do desenvolvimento da criança.

Como referido anteriormente, na base do processo educativo está a dimensão relacional entre crianças, criança/ adulto e entre adultos. Todavia, outras dimensões se destacam como facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem, nomeadamente, os espaços, tempos e materiais, cabendo ao estabelecimento educativo estabelecer procedimentos de interação gerindo todos os recursos humanos e materiais (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Organizados de forma diferente mas com igual finalidade, favorecer a aprendizagem, as dimensões referidas serão explanadas ainda neste capítulo.

2. CARATERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

A escola onde se desenrolou a prática pedagógica em EPE e 1º CEB situou-se na área metropolitana do Porto, com uma área geográfica com 83,7 Km², e apresenta-se em franco crescimento populacional, constando em 2011 com 135.306 habitantes.

A Câmara Municipal enquanto órgão executivo colegial tem como finalidades primárias “fomentar mudanças e inovações a níveis, como o da concretização de medidas de políticas sociais ativas e interação local” (Diagnóstico Social do Município Da Maia, 2014, p. 11).

Este Município considera que a educação tem um papel fundamental no seu crescimento, elegendo-a como uma das áreas de intervenção prioritária, através de um projeto educativo que garanta a qualidade pedagógica do agrupamento como também articule e favoreça as transições entre os vários níveis de educação indo ao encontro do estabelecido pelo (Dec. Lei nº 137/2012, de 2 de julho).

Segundo dados estatísticos, tem-se verificado neste concelho uma descida de crianças na EPE, por sala e nas escolas públicas, causada pela crise que o país atravessa (Diagnóstico Social Do Município Da Maia, 2014). Situação, que poderá ser agravada em virtude da área já apresentar níveis considerados de pobreza devido ao desemprego e ao baixo nível de escolaridade.

A escola em questão é arquitetada com dois edifícios principais construídos em duas fases distintas e um terceiro edifício de apoio, constituído por cozinha, arrecadação, casa de banho e refeitório.

O primeiro edifício (o mais antigo) sofreu obras de remodelação passando a ser constituído por treze espaços, nomeadamente quatro salas de aula do 1º CEB, quatro casas de banho (duas para as crianças) e, uma reprografia, um salão polivalente, reservado às Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF), tendo contígua uma pequena sala de apoio e duas pequenas arrecadações com material de limpeza.

O segundo edifício (novo) era constituído por 12 espaços, nomeadamente, quatro salas do 1º CEB, três salas da EPE, uma sala de professores, duas casas de banho, uma para os professores e outra para as crianças, duas arrecadações, uma de apoio ao material da EPE e a outra para guardar ao material de desporto e a central do sistema informático.

A nível de espaços exteriores dividiam-se em grandes áreas térreas, de cimento e de borracha, sem cobertura, havendo um pequena parte coberta, insuficiente para albergar todas as crianças em dias de chuva. Dentro dos espaços referidos destaca-se um magnífico logradouro com vista para o mar destinado aos campos de jogos. Estes espaços eram e utilizados para as aulas

de educação física. Importa referir que o campo de futebol tinha uma lista onde constava os dias que cada turma pode jogar.

Todos os espaços estavam limpos e bem cuidados, decorados com trabalhos realizados pelas crianças ou feitos pelos pais tais como os bancos do recreio, que foram construídos com paletes de madeira. Assim, constata-se, o envolvimento dos encarregados de educação na participação da vida escolar, que participavam ainda na organização de festas para angariação de dinheiro para obras de melhoria e material escolar. Destaca-se a obra realizada ainda este ano, a renovação completa das casas de banho do edifício antigo, o que acentua a importância das interações nas dinâmicas do contexto de educação, que por sua vez influenciam o desenvolvimento da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O horário de abertura do centro escolar era às 7:30h para acolher as crianças que usufruíam do apoio da Componente de Apoio à Família (CAF) e encerrava com o mesmo serviço às 19h.

O centro escolar era constituído por uma equipa multidisciplinar de trinta e três profissionais, nomeadamente, oito professores do 1º CEB, três professoras de inglês quatro educadoras, uma psicóloga, uma professora de música, dois professores de Ligação Escola Meio (LEM), três professoras de educação física, duas animadoras socioculturais, oito assistentes operacionais e uma coordenadora escolar, para apoiar 198 crianças no 1.º CEB agrupadas em oito turmas e 70 crianças da EPE agrupadas em três grupos.

O ambiente relacional vivido entre todos os profissionais era de grande cooperação a nível profissional e a nível pessoal era de amizade e cumplicidade, o que favorecia o ambiente educativo. Importa referir que quase todos os profissionais estão na mesma escola há vários anos, o que confere estabilidade aos professores, à escola e às crianças o que para Rodrigues (2010) é a “condição necessária para a continuidade do trabalho pedagógico” (p. 285).

Verificava-se a mesma interação entre a coordenadora e os restantes membros da escola, incluindo as crianças, marcada pelas relações de empatia, o que, fomenta a capacidade de motivar os intervenientes educativos, melhora resultados escolares, aspeto salientado no primeiro capítulo (Ghilardi & Spallarossa, 1983). E assim sucessivamente, todos os professores e pais achavam que o diretor do agrupamento é muito acessível, devido à sua

postura nas festas e nas reuniões, o que marca claramente a importância das interação entre a comunidade educativa .

O projeto educativo do agrupamento ganha igualmente importância no ambiente educativo já que este é “um documento de planificação estratégica de longo prazo” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 46) que interfere e influencia o projeto curricular de sala, funcionando “como ordenador de toda a vida escolar, dotando-o de coerência e de uma intencionalidade clara (idem, p. 52).

Em suma, o ambiente educativo enquanto base do desenvolvimento curricular, teve como eixo a observação na PES estruturando-se, para esse propósito, vários documentos que serão apresentados nos pontos três e quatro deste capítulo.

3. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Os ambientes de socialização bem como a sua articulação em rotinas diárias e semanais resgatam um papel crucial no desenvolvimento da criança. A EPE está enquadrada num processo educativo, realizado num determinado tempo e espaço, caracterizado por dispor de variados materiais e na inserção da criança num grupo em interação com outras crianças e adultos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Dadas as diferentes dimensões, nomeadamente as interações, os espaços, os tempos e os materiais que influenciam de forma direta ou indireta, a forma como cada grupo funciona e interage, sendo também fatores determinantes na escolha da criança quanto ao que quer fazer e aprender, a observação, é um instrumento que transmite ao educador informação necessária para planear a sua intervenção, em consonância com o projeto educativo e com projeto curricular do grupo (idem).

Face ao exposto, importa conhecer o grupo da sala dois, constituído por 25 crianças, 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Do número total de crianças, 24

nasceram em Portugal sendo filhos de pais portugueses, e uma nascida na Venezuela, filha de pais venezuelanos, estando a viver no país com tios e primos.

É de referir que apesar de não haver crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) o grupo contava com uma menina de etnia cigana sinalizada para avaliação de capacidades. Não obstante, era muito reservada e pouco falava, não sabia distinguir as cores, nem perceber instruções simples, apresentava um nível elevado de absentismo, o que dificultava o trabalho que estava a ser desenvolvido no sentido de ensinar-lhe as cores. Contudo, final do ano a menina já tinha aprendido e consolidado duas cores, o amarelo e o verde, demonstrava mais segurança e participava nas conversas quando solicitada.

Considerando outros casos, é de referir uma criança que era acompanhada em terapia da fala por dificuldade na articulação das palavras. Uma criança que apresentava um distúrbio alimentar, vomitava se não comesse em prato de sobremesa, estando a ser acompanhada por uma psicóloga. Por último uma criança com restrição alimentar que tinha acompanhamento médico.

É um grupo, muito interessado, motivado e simpático, mas constatou-se que têm dificuldade em participar de forma organizada, assim como na regulação dos comportamentos, verificando-se ainda, baixo poder de concentração. Dentro das várias causas possíveis para a desconcentração, e ansiedade durante as atividades, importa destacar o facto de algumas crianças serem filhos de pais separados ou estarem-se a separar, obrigando-as a viver temporariamente em casa de familiares ou até mesmo em família de acolhimento, como era o caso de uma menina e outras crianças que o pai ou a mãe estavam emigrados.

Esta diversidade de situações exigem, uma grande atenção, compreensão e sensibilidade do educador no que concerne ao bem-estar físico e emocional da criança, criando um ambiente seguro e principalmente fazer-lhe sentir que é escutada e que há alternativas para os problemas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A título de exemplo destaca-se um desses momentos. Aquando da realização de uma atividade, observou-se que uma criança estava muito chorosa e que, não queria fazer o desenho para a mãe. Quando abordada sobre

a razão do seu comportamento, respondeu que não o queria fazer pois não sabia se o havia de dar à mãe adoptiva ou à mãe biológica.

Face ao exposto a docente estagiária sugeriu que fizesse dois desenhos (se assim o entendesse) verificando-se de imediato que, a criança deixou de chorar, sorrisse e lhe desse um abraço muito apertado. Constatando-se assim, a importância deste tipo de interação criança/adulto e reforçar a ideia de que “educar e o cuidar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5).

Ainda no que diz respeito aos espaços, observou-se que tinham capacidade de dar resposta às necessidades e interesses do grupo e de cada criança. Valorizado pelas suas múltiplas funções, o espaço exterior junto à sala tinha uma parede em vidro o que permitia alargar o espaço a outros locais fora e dentro da sala promovendo a interação entre as crianças e os adultos (Edward, C., Gandini, L., & Forman, G., 2007). Contudo, considera-se que o recreio alocado às salas da EPE carece de obras de melhoramento, pois em dias de muito sol as crianças não conseguem brincar.

Relativamente aos espaços interiores, as paredes da sala reflectiam o trabalho desenvolvido pelas crianças. Encontrava-se organizada em nove áreas de interesse, designadamente, a área da casinha, a área da pintura, a área dos jogos, a área das ciências, a área da plasticina, a área das construções, a área da escrita, a área da informática e a área da biblioteca (Cf. Anexo 1). Com efeito, o espaço da sala não comportava tantas áreas tornando-as diminutas para o grupo de crianças, que podia ocupar de acordo com a organização do grupo (Cf. Anexo 2). Desta forma, para desenvolver atividades na área das ciências tornou-se necessária aumentá-la diminuindo outras, alterando o *layout*. Assim, como foi importante as crianças perceberem como está organizada a sala e como pode ser utilizada, privilegiou-se a participação das mesmas nas mudanças que foram realizadas.

Quanto à organização do tempo, embora tenha uma distribuição flexível, há momentos que se repetem diariamente existindo uma rotina pedagógica como por exemplo o acolhimento. Este deve ser estruturado de forma equilibrada contemplando o tempo para brincarem, explorarem e experimentarem novas ideias, sendo também fundamental para compreensão do tempo passado, presente e futuro (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Assim, a rotina diária da EPE 9:00h - acolhimento na sala; 9:20 – 10:30 atividade pedagógica; 10:30 – 11:00 – Higiene, seguido do lanche; 11:00 – 11:50 – Atividades ou áreas de jogo 12:00 – 13:30 – Almoço; 13:30 - 13:40 – Relaxamento; 13:40 – 15:30 – Tempo de atividade, educação física, áreas de jogo; 15:30 – Saída das crianças para as AAAF ou para casa.

Quanto aos materiais da sala de atividades, estava equipada com bastantes e atendiam aos critérios de qualidade e variedade, eram funcionais e versáteis e com valor estético tal como preconiza as OCEPE. Assim a área da casinha era organizada com móveis e utensílios de cozinha e móveis e utensílios de quarto. A área dos jogos era composta por uma mesa, um armário com diversos tipos de jogos de tabuleiro, puzzles favorecendo o trabalho individual e algum trabalho a pares merecendo mais atenção por parte dos adultos relativamente à sua dinamização.

A área das construções era contemplada por uma estante com caixas plásticas que continham vários tipos de materiais como por exemplo: legos, carros, blocos, animais de borracha. Era a mais espaçosa, tendo também um grande tapete de borracha que dava algum conforto.

A área da biblioteca comportava uma estante com livros e dois puffés. A quantidade de livros era escassa mas a qualidade era razoável e adequada à faixa etária das crianças. Contígua a este espaço, apresenta-se a área da escrita constituída por uma mesa e materiais de escrita e riscadores. Este pequeno local era refúgio de algumas crianças, lá faziam desenhos e as suas escritas que depois guardavam na sua pasta.

A área da Informática era constituída por um computador que não funcionava nas melhores condições, contendo só dois jogos pouco interessantes para as crianças Contudo, como as áreas da informática, da escrita e da biblioteca formavam um só espaço tornava-se acolhedor e socializador

As áreas da pintura e da plasticina complementavam-se sendo constituídas por uma grande mesa que permitia trabalhar em grande grupo, cavalete, uma mesa, tintas pinceis, papel de cenário, riscadores e plasticina.

Por último, na área das ciências desenvolvia-se o trabalho experimental, estava equipada com instrumentos, tais como: lupa microscópio; um corpo humano, estufas com sementeiras, globo terrestre, íman, jogos.

Com efeito, torna-se pertinente atentar que a organização do ambiente educativo enquanto fator que condiciona o que a criança pode fazer e aprender contribuindo para o seu percurso educativo.

4. ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO

Similarmente à EPE, no que concerne às principais dimensões da educação referidas no ponto anterior, também no 1º CEB são fonte de criação de ambientes produtivos, cabendo ao docente a atribuição e gestão desses recursos. Arends (2008) destaca como principais recursos o tempo e o espaço, como sendo dos mais importantes no sucesso da aprendizagem, pois a forma como são geridos tem efeitos cognitivos e emocionais na criança. Como ainda, os materiais e as interações interligadas com as restantes dimensões são responsáveis pelo desenvolvimento global da criança.

Assim, a gestão do tempo era mediada pela docente perante o plano curricular e os princípios da aprendizagem de cada criança, controlando para isso o tempo necessário para dar uma determinada matéria como também geria e focalizava o restante tempo das crianças nas tarefas escolares em geral.

No que diz respeito ao horário da turma, ia ao encontro do que está estipulado no Dec. Lei 176/2014, de 12 de dezembro, onde as áreas disciplinares de frequência obrigatória perfazem no máximo 25 horas conforme esquematizado na figura 1 e são organizados pela docente (Cf. Anexo 3). Neste sentido, torna-se ainda importante referenciar as rotinas da sala de aula respectivamente, à rotina de entrada, de saída, e dos intervalos.

A rotina tem início pelas 9:00 h, o primeiro intervalo para o lanche que decorre no espaço exterior entre as 10:30 e as 11h; o segundo intervalo das 12:30 às 14:00 é destinado ao almoço, a grande parte das crianças fica na escola, aproveitando o tempo restante para brincarem com os colegas à macaca, jogar futebol, à apanha, sempre nos espaços exteriores. O horário da tarde era consoante as AEC, assim à segunda e quarta- feira a saída era 15:00;

quinta -feira a saída era às 16:00; terça e sexta-feira a saída às 17:30 havendo um terceiro intervalo entre 16:00 e as 16:30.

No que concerne à organização dos espaços, enquanto dimensão influenciadora dos padrões de comunicação e das relações de poder entre o docente e a criança (Arends, 2008), a sala estava situada no rés-chão do edifício velho, com duas frentes com grandes janelas o que proporcionava um ambiente agradável e confortável devido à luz natural. Constituída por mesas, armários e pequenos painéis destinados às áreas curriculares, preenchidos ao longo do ano, com trabalhos realizados pelas crianças. (Cf. Anexo 4). A disposição das mesas e das crianças nas mesmas foi sendo alterada durante o ano letivo de modo, a favorecer quem tinha mais dificuldades na aprendizagem, como também os que tinham problemas comportamentais.

Assim, a sala estava organizada em três filas de mesas e cadeiras, ocupadas por cinco crianças na primeira, oito na segunda e sete na terceira. As crianças com mais dificuldades na aprendizagem e concentração estavam colocados na fila da frente para facilitar a ajuda dos docentes, as outras só com dificuldade na aprendizagem eram colocadas entre crianças com mais capacidade, observando-se, tal como referido no primeiro capítulo, de uma pedagogia assente na ZDP, e promoção das interações entre crianças (Smith, Cowie, & Blades, 1998).

Importa então, caracterizar a turma do segundo ano de escolaridade do 1º CEB, que é composta por 20 crianças, 12 do sexo masculino e 8 (oito) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, sendo que há uma criança com NEE, que sofria de problemas motores devido a uma paralisia cerebral, precisando de um andarilho para se deslocar e por vezes de outra pessoa. Do total de crianças, duas eram ucranianas verificando-se que apesar de já falarem razoavelmente bem português, tanto a nível lexical como na compreensão oral, tinham muitas dificuldades, valendo a ajuda das outras crianças na superação das mesmas.

As restantes crianças eram filhas de pais portugueses a residir no país, de classe média, com habilitações literárias entre 6ºano e licenciatura. É ainda de realçar que o número de famílias monoparentais era significativo. De facto, à medida que se conhecia melhor as crianças constatou-se que aquelas que atravessaram ou estavam a atravessar processos de divórcio dos progenitores apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Não se pode afirmar que

o fator supramencionado é a condicionante da dificuldade de aprendizagem, mas acredita-se que naquele momento estava a influenciar a trajetória educativa.

Assim, a turma apresenta uma grande heterogeneidade no que respeita a ritmos de trabalho e ao nível de desenvolvimento e conhecimentos das crianças, tornando-se necessário respeitar o ritmo da cada uma, construindo e adequando estratégias diversificadas, sendo explanadas no terceiro capítulo.

Pode definir-se que no geral, a turma era muito assídua, participativa, empenhada, interessada, simpática, ansiosa, faladora, bastante atenta a pormenores e às estratégias utilizadas, contendo muitas crianças questionadoras, o que proporcionava oportunidades de superação de dificuldades das crianças menos participativas e aumentava a interação.

Constatou-se inicialmente que ainda não estava incutido numa pequena parte das crianças o princípio da diferença, atendendo a que não respeitavam os colegas no que concerne, aos ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, mas no geral preocupavam-se em ajudá-los.

Assim, com a finalidades de fomentar o valor da partilha, foram desenvolvidos e criados ambientes para incutir nas crianças o cuidar ético, pois em jeito de brincadeira, é possível envolver as crianças em jogos aparentemente só lúdicos mas que incutem normas e os obriga a refletir (Palmela, 2010).

Importa referir que esses momentos, foram também realizados em tríade durante os intervalos das crianças, constatando-se desta forma o bom ambiente relacional existente com a professora cooperante e com as crianças, marcado, pela confiança, afeto, carinho e respeito (Cf. Anexo 5).

Ao nível de materiais a sala estava equipada com recursos modernos tais como: o quadro branco, o quadro interativo, o projetor, o computador e o acesso à internet. Continha ainda, uma prateleira com muitos livros, que podiam ser utilizados caso as crianças pretendessem, no entanto não se encontravam organizados o que levava ao desinteresse. Assim, para a recuperação do espaço criou-se um projeto que, através do trabalho cooperativo, permitiu dar “vida” aos livros tal como se poderá constatar no terceiro capítulo.

A sala continha material pedagógico interessante para a aprendizagem da matemática nomeadamente, blocos lógicos, tangran, geoplanos, sólidos

geométricos, régua, compassos, régua horizontal e régua vertical, MAB e jogos construídos pela docente que complementavam o ensino aprendizagem dos conteúdos lecionados. No âmbito das expressões artísticas a sala contemplava um armário repleto de materiais, de desenho, pintura, tais como: cartolinas, papel de lustrado, papel celofane, cartão, colas, tintas, pincéis, tesouras, cola e fita colas, lápis, borrachas, maracadores e lápis de cores.

Estes materiais, foram essenciais no desenvolvimento das atividades na turma, como também foram uma ajuda no desenvolvimento das mesmas desenvolvidas na EPE, o que evidencia as interações entre os profissionais da escola em benefício do desenvolvimento da criança, fomentando o valor da partilha, que é tão importante no trabalho colaborativo .

Deste modo, destacam-se das diversas formas de interação enquanto recurso fundamental para desenvolvimento de competências intelectuais, físicas, emocionais e criativas. Elencadas ao longo deste relatório, essas interações foram essenciais no estabelecimento de relações entre todos os intervenientes no processo educativo. Nesta linha de pensamento, Zabalza (2001) enuncia que:

“ El peso del componente relacional es muy fuerte. La relación constituye posiblemente, el recurso fundamental a la hora de trabajar con niños/as pequeños. Cualquier posibilidad de educación pasa por el establecimiento de vínculos relacionales (P. 29).

5. SIMILITUDES E CONTRASTES

Finda a caracterização dos contextos educativos da EPE e do 1º CEB, importa refletir sobre as similitudes e contrastes dos mesmos, pois, sendo a formação nas duas valências são pontos-chave para a articulação entre teoria e prática bem como para o sucesso da transição educativa entre os dois níveis de educação.

Tendo como similitude a premissa enunciada no Dec. Lei 241/2001, de 30 de agosto, sobre o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico, o docente deve promover

aprendizagens significativas, num quadro de uma relação pedagógica de qualidade.

Não obstante, enquanto o educador de infância concebe e desenvolve o currículo mediante a recolha de dados relativos ao meio ambiente da criança, aos seus interesses e necessidades, com base nas orientações das OCEPE, que não constituem um programa, mas sim uma referência (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o professor do 1.º CEB já tem que conceber e gerir o currículo mediante algum tipo de prescrição, traçado pela matriz curricular, com programas e metas para cada área curricular, especificando quais os objetivos a atingir e os conhecimentos e capacidades que a criança tem de adquirir, o que contraria o que esperado de um currículo, isto é, que seja flexível.

Contudo importa salientar que, apesar de existirem grandes diferenças que implicam a mudança na rotina da criança, passando a ter um horário definido de acordo com a carga horária semanal estipulada para cada área curricular, o professor enquanto agente ativo, pode adaptar o currículo a partir da sua crença profissional, em benefício do desenvolvimento da mesma.

Outro ponto de análise entre dois níveis de ensino é a organização do espaço. Apesar, de ambos terem o mesmo objetivo, ou seja, contribuir para o desenvolvimento da criança e serem espaços capazes de proporcionar aprendizagens significativas, não têm a mesma capacidade de flexibilidade na mudança. Na EPE como já referido anteriormente, o espaço está dividido em áreas de interesse geridas de forma flexível, onde a criança tem um papel ativo na sua construção e mudança conforme o seu interesse, como também pode passear livremente nesse espaço (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Já no 1.º CEB, a professora não tem muito espaço de manobra para grandes alterações devido à sala ser pequena e aos materiais afixados tais como: o quadro interativo, o quadro branco o computador e as ligações à internet que condicionam o *layout* das mesas. Acredita-se que se o 1º CEB tivesse uma sala com a mesma área da EPE, motivaria e predisporia mais as crianças para o estudo e, conseqüentemente afetaria o seu comportamento e a aprendizagem (Arends, 2008).

No que concerne as relações e interações intra e extra-escolares entre os intervenientes educativos eram similares nos dois contextos. A relação criança e adulto era baseada no respeito mútuo, confiança, existindo uma preocupação

em ouvir a criança e valorizar as suas dúvidas, tristezas e alegrias. Relativamente à relação entre a escola-família, apesar de haver uma comissão de pais que lutava para garantir melhores condições para a escola, constatou-se, em ambos os contextos os pais só iam às reuniões sobre as avaliações. Importa referir que relativamente à EPE e por ordem administrativa, os pais deixaram de poder levar as crianças à porta da sala, o que se acredita que não favorece a relação escola-família. Deste modo, realizaram-se atividades que foram partilhadas com os pais através da *internet*, verificando-se dessa forma uma maior aproximação, como também um *feedback* mais rápido sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido com as crianças.

6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Professor, descobre sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudar os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos” (Alarcão, 1996, p. 187).

A investigação-ação define-se como um conjunto de estratégias realizadas, que têm como objetivo melhorar o sistema educativo, através da dinâmica entre a teoria e a prática levando o professor a um constante exercício reflexivo (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Neste sentido, permite-o investigar sobre as práticas e propor transformações nos contextos educativos em que estão inseridos, criando competências que servirão de suporte à inovação, à mudança e à aprendizagem. Para, Tuckman (1994) “a investigação constitui um potencial de ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida e, por conseguinte, deve fazer parte integrante do empenhamento humano” (p. 17). Atribui ainda ao docente, o poder nas decisões relativas às suas práticas educativas, tornando-o num profissional autónomo capaz de testar a eficácia das suas ideias, do seu próprio modo de ensino. Contudo, deve estar consciente que essas “ideias não têm

muita utilidade enquanto não forem digeridas pelo espírito crítico do professor” (Arends, 2008, p. 526).

Para Perrenoud (2002), refletir sobre as práticas é tomar, a “nossa própria ação como objecto de reflexão (...) para explicá-la ou criticá-la” (p. 31) preparando o professor para refletir de forma mais ágil na ação. Para isso, a escolha da metodologia assume-se como um momento fulcral e determinante no processo de investigação e, como tal, deve ser escolhida tendo em conta a realidade com a qual vamos trabalhar tendo em vista o objeto de estudo (Tuckman, 1994).

Face ao exposto, podemos considerar a metodologia de investigação-ação, como uma estratégia promotora de reflexão bem como uma forma de construir novas realidades sobre o ensino e, como tal, foi a escolhida, por ser aquela que permite desenvolver uma atitude experimental requerida pela prática dia-a-dia, como também possibilita estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática exigida no contacto com o real (Estrela, 1994).

Assim, a metodologia da investigação-ação desenvolve-se a partir de uma espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que apesar de serem etapas distintas são sequenciais, pois intervir e avaliar são ações resultantes da observação e da problematização (Estrela, 1994; Moreira, 2001).

Deste modo, a observação-participante foi a estratégia utilizada durante todo o percurso formativo na PES, para conhecer o ambiente educativo, a organização do espaço, do tempo, dos materiais e recursos e a rotina de trabalho (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016). Auxiliada por documentos anteriormente elaborados, que sustentaram toda a prática pedagógica, destacando-se o guião de observação direta (Cf. Anexo 6) que, para além de ter servido este intento, foi propulsor no desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino e de aprendizagem. Importa referir que a observação participante serviu para ajudar ocasionalmente as crianças na realização da tarefa, não obstante, sem deixar perder o papel principal de observadora e na situação que estava focada (Estrela, 1994).

Dentro desta perspetiva, a grelha de observação focalizou aspetos relacionados com o contexto educativo, bem como as interações e as dinâmicas de todos os intervenientes, no que concerne ao binómio interesse e necessidade, fundamentais na escolha das estratégias de ação. De facto, estes

tópicos explanados neste capítulo foram fundamentais para a etapa seguinte, a planificação sendo os co-responsáveis no desenvolvimento do currículo, com vista à conceção de aprendizagens integradas (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

Por conseguinte, as planificações foram realizadas a partir de dados recolhidos durante a observação e cruciais para conhecer o ambiente educativo, tendo sido apoiadas por documentos orientadores, reguladores e normativos legais nomeadamente, as OCEPE na EPE e os programas e metas curriculares no 1º CEB. Contou-se, ainda, com as orientações da professora cooperante e das supervisoras institucionais considerando que “os encontros de supervisão apresentam-se como espaços privilegiados para estimular a reflexão na ação e reflexão sobre a ação” (Alarcão & Sá-Chaves, 1994, p. 230).

Torna-se também importante referir, que o professor quando planifica não improvisa, nem parte diretamente das suas premissas, fá-lo sim, apoiando-se nos diferentes materiais tais como livros, guias curriculares, que atuam como guias, isto é, como de *mediadores da planificação* sendo estes também documentos reflexivos para ação (Zabalza, 1998).

Assim, no que concerne às planificações realizadas no contexto da EPE, foram construídas em tríade, e foram tidos em conta os interesses, as necessidades e aprendizagens evidenciadas e quais os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem (Cf. Anexo 7). Relativamente às planificações do 1º CEB (Cf. Anexo 8) foram elaboradas na sua maioria de forma individual em interação com o par pedagógico e com a professora cooperante, que definia quais os conteúdos que tinham que ser desenvolvidos em cada área curricular.

Deste modo, as planificações foram a base de toda a estruturação das atividades desenvolvidas, estando toda a ação e descrição das mesmas presentes na planificação, sendo considerada como uma forma de orientação “que nos indica a direção a seguir” (Zabalza, 1998, p. 48), estando sempre sujeitas a mudanças que surgem pela imprevisibilidade inerente à ação educativa. Dado a esse processo, após as atividades, tornou-se primordial realizar-se uma reflexão sobre a ação.

Assim, expressa em três ideias centrais, a primeira, a reflexão na ação, que se traduz no saber fazer durante a ação o que poderá implicar a mudança da atividade, a segunda, a reflexão sobre a ação, que tem como finalidade refletir

tanto nos aspetos negativos como nos positivos da mesma e por último, a reflexão sobre a reflexão na ação, realizada já numa fase posterior serve de análise e de uma possível alteração das suas práticas.

Para um melhor empenhamento das práticas, procedeu-se à recolha de dados, nomeadamente a fotografias, a vídeos e a diários de formação, caracterizados por serem documentos, tão marcados pela objetividade da observação, como pela subjetividade ao descrever opiniões e sentimentos, imprescindíveis na melhoria da práxis pedagógica (Cf. Anexo 9). As narrativas, enquanto momento de reflexão individual e colaborativa do par pedagógico, constituíram-se como um forte potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional (Oliveira, 1994 (Cf. Anexo 10) e ainda a construção de guiões de pré-observação (Cf. Anexo 11) que, permitiu uma reflexão antes da ação, ao prever dificuldades no desenvolvimento das mesmas e antecipar formas de resolvê-las.

No que se refere à avaliação, em ambos os níveis de educação a diáde privilegiou a avaliação formativa, por ser aquela que vai ao encontro dos ideais de uma educação coerente. Porém, para o 1º CEB foram construídas grelhas de avaliação (Cf. Anexo 12) que, tiveram como função informar sobre o processo do ensino, pois, segundo Zabalza (1992), “São técnicas de avaliação qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (p. 230). Assim, através da observação, a avaliação serviu ainda para conhecer o grupo e cada criança e adequar estratégias utilizadas, servindo também de fundamento da diferenciação pedagógica.

Ainda para o mesmo autor, é também uma técnica de avaliação quando o docente questiona as crianças, pois uma pergunta colocada correctamente dá uma imagem real sobre o que passou durante o dia (idem).

Face ao referido, elaborou-se um questionário escrito com a finalidade de saber quais os pontos de vista da criança relativamente ao trabalho realizado em equipa, para depois cruzar a informação resultante dos mesmos com a informação registada através da observação direta. De salientar que o questionário utilizado foi, apenas, um instrumento de investigação, constituindo uma forma de questionamento reflexivo e não um instrumento de avaliação do desenvolvimento das competências da criança, como se poderá constatar no ponto dois do terceiro capítulo.

Por último, considerada fonte de aprendizagem experiencial, enquanto profissional em constante reflexão, foi a aprendizagem resultante da interação com o par pedagógico, com as docentes cooperantes e com as supervisoras institucionais. Neste sentido, são inegáveis as mais-valias resultantes das interações entre a díade. Estando, ambas no *mesmo barco*, num processo de colaboração total, diariamente dialogavam e reflectiam sobre as práticas realizadas, como das que se iriam realizar, bem como todos os assuntos inerentes relativos ao desenvolvimento das crianças e ao contexto, com o objetivo de um constante melhoramento da práxis e de crescimento pessoal e profissional, sempre apoiadas e encorajadas pelas docentes cooperantes.

Para além da ajuda mútua entre a díade, torna-se necessário em fase de formação e crescimento profissional, a ajuda de professores supervisores com experiência, capazes de ativarem nos docentes estagiários a consciência da importância do papel do professor no desenvolvimento das crianças (Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

Nesta linha de pensamento, Ribeiro (2000) considera que essa ajuda deve passar por um processo de interação entre o supervisor e o futuro professor “comportando a ideia de interajuda, de monitorização, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara” (p. 90). Desta forma, o formando olha o momento do estágio como uma oportunidade de se adaptar ao papel de docente usufruindo ainda do apoio das docentes cooperantes e da supervisora.

Em suma, a investigação-ação apresentou-se como uma estratégia singularizada do desenvolvimento pessoal e profissional, ao requerer um processo de reflexão individual e cooperativa para uma maior compreensão e transformação das práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O modo como nos afirmamos na prática educativa, dita o progresso nas aprendizagens dos que aprendem e que veem na educação um meio para uma boa integração nas sociedades atuais. Contudo, é crucial como futuras docentes impregnar o ensino de aprendizagens significativas capazes de promover conhecimentos e competências criativas. Partindo desse princípio, devemos encarar a educação como a principal “promotora de saber e fonte de intervenção social para maior bem-estar, progresso, equidade e justiça nas relações humanas” (Nóvoa , Marcelino, & Ó, 2012, p. 160), através de uma pedagogia baseada nos princípios de uma Escola Ativa de modo a garantir o sucesso de todos.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AÇÕES EDUCATIVAS

“Uma Prática sem fundamento teórico vale pouco. Uma teoria sem aplicação prática também de pouco vale” (Bahia & Nogueira, 2005, p. 349).

A Prática Educativa Supervisionada em contextos de EPE e 1.º CEB caracterizou-se por ser um estágio de aprendizagens resultantes das situações observadas e experienciadas durante o estágio. Ainda, de uma forma abrangente, constituiu-se como um projeto teórico e prático que originou o desenvolvimento de competências básicas relativas ao saber em ação (Alarcão, 1996).

Deste modo, nestes contextos foram propostas e realizadas atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças, como ainda estimular

diversas competências nomeadamente criatividade, colaboração/ participação, autonomia e respeito. Paralelamente, de forma integrada e globalizante, promoveu-se o desenvolvimento das áreas de conteúdo e ensino das componentes curriculares.

No âmbito do Projeto Educativo, as atividades realizadas foram baseadas nos princípios de uma Escola Ativa, entre os quais o trabalho cooperativo, tendo sido um dos pilares da prática educativa, pois, numa sociedade de grandes desigualdades onde a competição é desenfreada e a escola tende ainda a premiar os que chegam mais longe, esta metodologia contrapõe como “o único modo dignificante de convivência que é a colaboração e a ajuda: a solidariedade no trabalho e na vida pela cooperação educativa” (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012, p. 161).

Ainda neste âmbito, é de realçar a metodologia de investigação-ação (IA) enquanto estratégia de formação reflexiva na ação pedagógica. Destacadas no segundo capítulo, as fases da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, foram a base de sustentação para uma prática educativa diferenciada, colaborativa, consciente e refletida, tendo como principal instrumento de reflexão “o uso diário de formação como estratégia potenciadora do desenvolvimento dos saberes pessoal e profissional” (Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007, p. 3115).

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“Através da aprendizagem pela ação, (...) as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

No contexto da EPE, a prática educativa pautou-se por uma abordagem socioconstrutivista que possibilitou o desenvolvimento de diversas atividades com intencionalidade educativa e significativa para as crianças, colocando-as

sempre no centro da aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento global e harmonioso, aspeto já salientado no primeiro capítulo.

Face ao exposto, a observação foi fundamental para o conhecimento do grupo, do ambiente de aprendizagem e de toda a esfera educativa, sendo também a base da planificação das atividades realizadas durante a (PES). Estas tiveram em vista os interesses e as necessidades de cada criança e do grupo, bem como os interesses da escola e do agrupamento.

Relativamente às planificações enquanto veículo do desenvolvimento do currículo, as mesmas contemplaram atividades nas várias áreas de conteúdos com objetivos abrangentes e transversais de forma integrada e flexível (Dec. Lei 241/2001, de 30 de agosto). Deste modo, aquando da planificação, teve-se em linha de conta fatores que potenciassem a motivação das crianças e possíveis alterações, pois segundo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15).

Ainda nesta linha, para a dinamização das atividades, recorreu-se a alguns pressupostos teóricos com base nas OCEPE, tendo como objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: desenvolver a capacidade de aprender a aprender, a estimulação da criatividade, promover a autonomia e auto-confiança, a descoberta de si mesmo na relação com os outros, o trabalho de equipa e as interações que devem ser adquiridas e desenvolvidas nos primeiros anos de vida (Cruz & Lopes, 1998).

Pretendeu-se ainda fomentar: o trabalho colaborativo, a aprendizagem da matemática e do português, o desenvolvimento de capacidades expressivas criativas, a utilização e a recriação de espaços e objetos e a identificação e descrição de ideias, imagens e sons (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Recorreu-se para esse fim, a jogos, à elaboração e dramatização de histórias, a artes visuais, à música e à dança. Paralelamente a estes pressupostos, conceberam-se as atividades com base na observação sistemática dos gostos, interesses e necessidades das crianças pois, a conciliação destes fatores é fulcral para uma melhor aprendizagem, tal como

grandes autores da educação referem, a aprendizagem significativa apresenta resultados muito positivos.

Por conseguinte, destacam-se dois blocos principais e três pequenos momentos que, abrangem as diferentes áreas de conteúdos. Cada bloco é constituído por duas atividades explanadas de forma mais abrangente e os momentos, por atividades explanadas de forma sucinta, tendo como finalidade evidenciar outras ocasiões de aprendizagem bastante significativas que se considerou pertinente serem partilhadas sendo expostas no esquema seguinte.

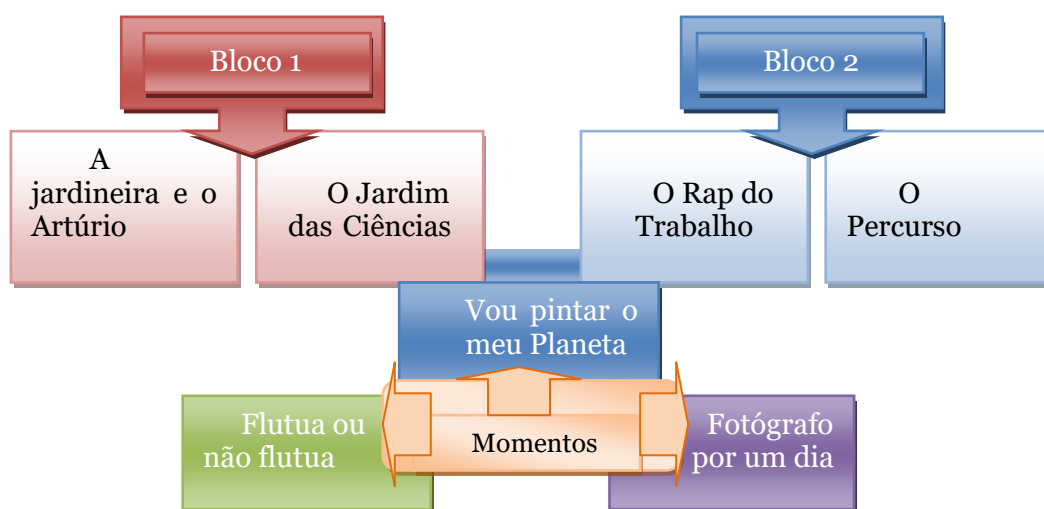


Figura 4: Atividades realizadas na EPE

Assim, considerando o que já foi referido, a primeira atividade do bloco um consistiu na dramatização da história “A Jardineira e o Artúrio” da autoria da díade (Cf. Anexo 13). É de salientar que o grupo demonstrou interesse e predileção por ouvir histórias, paixão pelas artes visuais na modalidade do desenho e pintura, no entanto reconheceu-se a necessidades de desenvolver a motricidade fina ao nível do recorte.

Cada vez mais é reconhecida a importância da leitura de histórias no desenvolvimento da criança como sendo uma “atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 78), como também desenvolve o

pensamento divergente e a função simbólica, alimenta e expressa o seu imaginário, dando outra opção para além do mundo real, exercendo assim, um importante papel no crescimento intelectual, crítico e criativo (Pediatría, Social, & Vidigal, 2015).

A exploração de histórias é importante nos domínios da Linguagem oral e Abordagem à escrita e da Matemática e como tal dever-se-ia “Criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 39). No mesmo patamar encontra-se a forma como é explorada destacando-se a dramatização como um meio de enriquecimento das possibilidades de expressão e comunicação e da apropriação da linguagem teatral (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para a dramatização assumiu-se duas das personagens da história nomeadamente a “Jardineira” e o “ Príncipe Artúrio”. A representação teve início, com o convite da “jardineira” às crianças para participarem na dramatização, simulando que estava a convidá-las para entrarem no seu jardim para contar a história de vida dela. O cenário continha uma gruta construída em caixa de cartão o que despertou desde o início uma enorme curiosidade conduzindo as crianças para o mundo da fantasia. Foi-lhes dito que, para o “Homem da Gruta” as deixasse passar, teriam de reproduzir os sons que ele ordenasse.

Foi um momento envolvente na reprodução dos sons: da chuva, da trovoadas, da água e dos passarinhos a chilrear, dando-se assim início às primeiras interações comunicativas, consideradas por Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008) excelentes “motores do desenvolvimento linguístico da criança” (p. 44).

É de salientar que, aquando da planificação, os sons da natureza iam ser reproduzidos através da internet. Como não foi possível nesse momento aceder a esse recurso, teve-se que mudar e improvisar nova estratégia. Assim, fruto da reflexão na ação, decidiu-se propor às crianças que reproduzissem os sons anteriormente referidos, o que acabou por beneficiar a atividade ao permitir o envolvimento das crianças.

Após passarem na gruta, as crianças ficaram encantadas com o castelo, com o riacho de água, as árvores, o jardim e, fundamentalmente, com o adereço que lhes foi oferecido, às meninas, uma tiara de flores e aos meninos, um crachá. Para além disso, a queda de chuva provocada pelos borrifadores

com água tornou aquele momento mágico. Todo o cenário foi construído com adereços, objetos que fazem parte da história e que ajudou a dar-lhe cor e movimento, dito por outras palavras, a torná-la real (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), (Cf. Anexo 14).

De modo integrado e sequencial, a segunda atividade do bloco um consistiu no desenho, na pintura, na decoração e recorte de uma flor em papel cartonado para colocar, no denominado “Primavera nas Ciências”.

A atividade teve início com um convite às crianças para ajudarem a jardineira e o príncipe a reconstruírem o jardim, e para tal, o grupo teria que fazer flores. Como já realçado no primeiro capítulo, a educação artística tem-se revelado como um dos pilares fundamentais no desenvolvimento criativo da humanidade, da curiosidade e da imaginação, apresentando-se como uma valorosa ferramenta nos processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, torna-se fundamental que o educador promova manifestações de artes visuais e as assegure, com atividades criativas, disponibilizando para isso variadas ferramentas e uma multiplicidade de materiais (Comissão Nacional da UNESCO, 2007; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para o efeito, ao nível dos materiais, recorreu-se à utilização de fósforos, lãs, botões, paus e folhas de árvore, cartões, cartolinas, tintas, lápis de cor, marcadores, cortiça, papel, pincéis, vernizes das unhas, pedras, rolhas de plástico, tesouras, papéis de diferentes texturas, tecidos, variados fios, entre outros (Cf. Anexo 15). Ressalva-se que uma parte considerável destes recursos, é proveniente de material de desperdício, sendo considerados excelentes para serem integrados e redefinidos e terem novas funções o que “permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49). Serviu, ainda, de mote para sensibilizar as crianças da importância de reutilizar os materiais numa perspetiva de educação para a cidadania. Ainda nesta linha, a história da “Jardineira e o Artúrio” proporcionou um momento de consciencialização sobre a importância do património natural e reconhecimento de ameaças à sua conservação bem como estimulou nas crianças, atitudes de comportamento e de respeito pelo ambiente (UNICEF, 1989).

Neste sentido, foram levantadas várias questões abertas, tais como: “Porque é que tu achas que o reino ficou poluído?”, “Porque é que tu achas que não havia água no reino”, “O que é que tu podes fazer para poupar água?” “Onde é

que tu podes arranjar estes materiais?” e “Por que razão tu deves separar o lixo?”. Denote-se que estas questões abertas promovem paralelamente a reflexão sobre as atitudes comportamentais face ao ambiente e atitudes educativas na interação adulto/criança (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As crianças ficaram envolvidas e cativadas perante os diferentes materiais, o que provocou satisfação na realização da atividade, no entanto, aquando do recorte da flor, todas as crianças tiveram dificuldade na utilização da tesoura tendo uma parte pedido ajuda. De facto, verificou-se que esta competência referida no Dec. Lei 241/2001, de 30 de agosto, de tão grande importância para o desenvolvimento global da criança, necessita de treino na manipulação deste tipo de instrumento. A ainda no âmbito de ajuda e com o objetivo de proporcionar às crianças outras ideias na construção da flor, foi demonstrada a imagem de duas flores diferentes, o que levou algumas crianças a criarem a sua flor à semelhança dos modelos apresentados.

Na reflexão após a ação, a tríade e a supervisora institucional reflectiram sobre a estratégia utilizada para potenciar outras ideias para a flor, no sentido de perceber se teria sido ou não, uma fonte de redução de criatividade na criança. Com efeito, estando-se num processo de adequação gradual das práticas, noutra momento similar alteraria-se a estratégia utilizada de forma a favorecer a diversidade de propostas. Assim, tal como expresso no primeiro capítulo, demonstra-se a importância da auto-avaliação, enquanto eixo norteador da ação educativa, como sendo um fragmento que fortalece o trabalho do docente (Zabalza, 1992; Mata, 2008).

Por fim, torna-se pertinente atentar, que após as atividades as crianças demonstraram tristeza ao aperceberem-se que o cenário ia ser desmanchado. Perante essa situação não contemplada, reuniu-se o grupo e foi explicado que a forma como a sala estava estruturada não era viável, colocando-se uma questão “ o que é que podemos fazer com o cenário? O que de imediato resultou num *brainstorming*, para a resolução do problema. Assim, após diálogo e negociação, o grupo decidiu que certas partes do cenário iriam fazer parte das áreas das ciências. Sendo sugerido pela criança “J” fazer uma árvore e pintá-la. Face ao exposto, verifica-se que a “participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades (...) de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes”

(Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39; Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2007).

Na linha da temática da atividade anterior, a dramatização, importa refletir sobre o primeiro pequeno momento, percebido aquando da ida ao teatro para a visualização da peça intitulada “Vou pintar o meu Planeta”, cuja temática era a poluição tendo como finalidade, promover aprendizagens ao nível artístico, cultural e de formação cívica na criança através de um musical teatralizado.

Como as crianças nunca tinham ido ao teatro, foi importante fazer uma preparação prévia sobre a temática da peça, explorando para isso, as canções, de modo a favorecer a sua participação no espectáculo, pois, segundo Koudela (2010) “a sensibilização para a ida ao teatro é determinante para um olhar e uma escuta mais atenta” das crianças (p. 26.)

Ainda para a mesma autora, o teatro enquanto experiência sensível fora da rotina escolar pode ser transformada, em oportunidade para criar situações de ensino e aprendizagem devendo ser vivenciado em grupo pois fomenta as interações, o diálogo e o desenvolvimento da autonomia crítica (Koudela, 2010). Também, Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) reconhece a importância destas ações, no desenvolvimento global da criança, considerando que o “contacto com práticas teatrais de diferentes, géneros (...) em contextos diversificados (salas de espectáculos), possibilita às crianças tomarem consciência que o teatro é uma arte integradora de outras linguagens artísticas” (p. 53).

Para que se compreenda melhor este intento, torna-se pertinente descrever dois excertos de diálogos entre crianças durante o trajeto da escola até ao teatro com cerca de 25 Km de distância. Com efeito, algumas crianças viram pela primeira animais de verdade respetivamente, vacas e bois ficando surpreendidas e espantadas com o tamanho dos mesmos, proferindo os seguintes comentários:

C: Ah! São tão grandes!

S: Pois são, na televisão parecem ser mais pequenos!

C: E mais bonitos!

S: Quando era pequenina queria ter uma vaca, mas agora não quero, não cabe no meu quarto!

E a partir daí entraram num diálogo sobre os animais que gostariam de ter.

Quando chegaram ao local do teatro as crianças depararam-se com o cemitério local. Constatou-se que algumas crianças não sabiam o que representava aquele espaço e outras já tinham ouvido falar, mas nunca tinham visto.

Após o comentário da criança “R” desencadeou-se o seguinte diálogo:

R: *Olha tantas pedras com luzinhas!*

I: *Aquilo é um cemitério!*

R: *Ah! Então o meu avô está aqui, ele morreu e está no cemitério.*

G: *Pode não estar aqui, a minha avó morreu e está noutra cemitério.*

D: *Pois, há mais cemitério noutros sítios.*

R: *Então é a casa que as pessoas vivem quando morrem?*

V: *Sim e depois vão para o céu.*

Com efeito, os excertos dos diálogos referidos demonstram “a construção de conhecimento propiciada pela ida ao teatro” (Koudela, 2010, p. 14), ou seja, ocasionou uma sequência de situações de aprendizagem resultante da interação criança/criança, tendo essa partilha, favorecido e alargado os seus conhecimentos de forma natural e espontânea. Assim, para Hohmann & Weikart (2009), são com interações e experiências do género “que as crianças aprendem (...) e constroem o seu próprio entendimento do mundo” (p. 75). Nesta visão, Vygotsky através do seu conceito de ZDP, defende que as “crianças aprendem quando interagem com outras crianças com mais conhecimentos do que os dela” (Smith, Cowie, & Blades, 1998). No entanto, não foram só as crianças que aprenderam, a docente estagiária também aprendeu acerca do raciocínio de cada criança.

Na sequência das dinâmicas desenvolvidas durante a PES, as atividades do bloco dois consistiram na exploração de uma música intitulada “O Rap do Trabalho” (autoria da própria) (Cf. Anexo 16) e na exploração de um labirinto denominado o “O percurso”.

As dinâmicas referidas estão interligadas e foram desenvolvidas no âmbito da temática do projeto do agrupamento “Bebés, Crianças e Jovens em Segurança” que visa promover o “desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados a uma segura inserção em ambiente rodoviário” (Carvalho & Nunes, 2012, p. 4) e, para tal, cabe ao Educador enquanto promotor do desenvolvimento cívico numa perspetiva de educação para a cidadania desenvolver ações articuladas e abordagens diferenciadas (Dec. Lei

241/2001, de 30 de agosto), através de experiências em situações reais real ou simuladas (idem; Carvalho & Nunes, 2012).

Importa mencionar, que para este projeto foram sugeridas atividades que incluíam música, pintura e filmes. Por unanimidade, as três salas da EPE acharam que as atividades não eram suficientemente apelativas e desafiantes para envolverem de forma motivada as crianças, uma vez que o educador reconhece a importância da motivação na orientação das ações da criança (Arends, 2008). Por essa razão cada sala desenvolveu atividades que se adequaram à faixa etária, ao gosto e interesse de cada grupo.

Assim, aquando da planificação teve-se em linha de conta as orientações do centro escolar como também fatores que potenciasssem a motivação e aprendizagem das crianças, tendo como objetivos a promoção de competências de lateralidade, as figuras geométricas, a diferenciação das cores e o sentido de orientação espacial, através de experiências incorporadas na componente da geometria e medida e mobilizadas para o crescimento de conhecimentos matemáticos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Torna-se relevante salientar, que estas experiências matemáticas deverão surgir desde muito cedo, mesmo antes de a criança entrar na escolaridade obrigatória, através de resolução de problemas decorrentes de contextos da vida real, em virtude de a matemática ser transversalmente utilizada nas diversas ciências, como também no dia-dia nomeadamente no comércio. A criança é curiosa por natureza e como tal a aprendizagem deve ser construída a partir dessa curiosidade e entusiasmo e desenvolvida através de experiências apropriadas para a exploração de conceitos relacionados com a matemática (National Council of Teachers of Mathematics, 2008; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A partir destas premissas, para a primeira atividade do bloco dois, optou-se pela realização de um jogo musical que permitiu às crianças mobilizarem e coordenarem os seus movimentos motores através do ritmo. O género musical escolhido foi o Rhythm and Poetry (RAP) pelo facto de atrair as crianças e jovens, verificando assim, que à semelhança de outras áreas referidas a música é um poderoso instrumento de comunicação, para além de fazer-nos compreender melhor o mundo que nos rodeia e que estamos inseridos. Acredita-se ainda, que as letras da música também poderão servir como um

recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem (Silva & Pires, 2014).

Pensada como motivação para a atividade seguinte, a estratégia consistiu em colocar as crianças a bater as mãos e os pés ao ritmo da música RAP com letra adaptada aos conteúdos pretendidos, tendo para isso de escutarem atentamente as instruções. O Jogo apresentou várias variantes com níveis graduais de dificuldade, pois segundo (National Council of Teachers of Mathematics, 2008), as experiências matemáticas apropriadas que promovam a exploração de conceitos relacionados com formas, números e espaço devem ser de nível crescente de aprofundamento.

Assim, na primeira variante, as crianças tinham que mexer as mãos e os pés quando solicitadas para tal, ex: “*E tudo trabalha*” (trabalham as mãos e os pés); “*trabalha a mão direita; trabalha o pé esquerdo*”. Para ser mais fácil distinguir a mão direita da esquerda, as crianças usaram nos dedos da mão direita um instrumento musical denominado *Sameireta*. *Este instrumento rudimentar*, construído na atividade anterior com material de desperdício (sameiras) teve o propósito de explorar instrumentalmente uma canção (hino do Programa Educativo da Renault) e despertar a curiosidade auditiva, como serviu também como elemento auxiliador de aprendizagem da lateralidade, o que evidenciou uma dualidade de funções.

Na segunda variante do RAP, com o nível de dificuldade acrescida as crianças mexiam as mãos e os pés quando ouviam o nome da cor e ou a figura geométrica que estava no chão junto aos seus pés, p.ex. “*trabalha a cor verde*”; “*trabalham os quadrados*”, ou seja, no jogo era só trabalhada uma só variável, ou cor ou figura geométrica (Cf. Anexo 17). Na terceira e última variante do RAP, o grau de dificuldade foi superior pois continha duas variáveis p.ex. “*trabalham os círculos vermelhos*”; “*trabalham os triângulos verdes*”.

Esta atividade aparentemente fácil, exigiu concentração e coordenação motora e mental, observando-se mais dificuldades na realização dos movimentos com a mão e o pé esquerdo, traduzida na quebra do ritmo do jogo, aferindo-se assim, que o lado direito era mais ágil e, o desempenho era mais perfeito quando os movimentos se realizavam com a mão e o pé direito, o que leva a crer, que a razão para este melhor desempenho está no uso efetivo dos membros (Jordy, 1995).

Face ao exposto, considera-se que atividade deve ter continuidade, até porque, a estratégia já tinha sido realizada com êxito no 1º CEB para a aprendizagem dos itinerários e dos números ordinais. Sem a pretensão de atribuir à EPE a função única de preparar as crianças para o nível seguinte, revelou ser oportuna para a articulação entre os dois níveis de educação ressaltando os objetivos e o grau de dificuldade.

Nesta linha de ação, foi também propícia para a criança “produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais” (Dec. Lei 241/2001, de 30 de agosto, Anexo 3, Alínea F), promovendo também o gosto por diferentes géneros musicais. Para além disso, verificou-se que voluntariamente as crianças ajudaram-se mutuamente quando estavam com dificuldade em distinguir qual a mão/pé direito/esquerdo.

Ainda do bloco dois, a segunda atividade consistiu na exploração de um percurso, com a finalidade de consubstanciar as competências referidas na atividade do RAP desenvolvendo também o sentido de orientação espacial, que está tão presente em situações no nosso quotidiano, como por exemplo, quando analisamos um mapa ou até mesmo quando explicamos um caminho a alguém (Mendes & Delgado, 2008). Daqui se depreende, que os primeiros anos de educação são essenciais para o aperfeiçoamento e expansão desse conhecimento sobre a posição, espaço e forma, pois estabelecerão bases para a aprendizagem de uma geometria mais formal nos níveis seguintes de ensino (National Council of Teachers of Mathematics, 2008).

Assim, a atividade teve início com a proposta às crianças de um desafio que consistia, em ajudar o senhor Popi na arrumação dos carros da sua garagem e que para isso, tinham que encontrar as chaves que o Popi tinha perdido no parque da localidade onde vive. Este desafio aumentou o entusiasmo das crianças, pois tinham que sair da sala e percorrer um percurso demarcado com giz no chão do recreio exterior.

Durante o percurso do exterior até ao polivalente foi-se questionando as crianças sobre o mesmo, com perguntas “*agora vamos virar à direita ou à esquerda?* Como as respostas eram dadas em conjunto observou-se que não diziam todos o mesmo e como tal abria-se a mão correspondente e dizia-se “*então agora vamos virar à direita*”.

Quando chegaram ao polivalente, as crianças viram todo o cenário envolvente, ficaram radiantes pois todo ele era convidativo para a entrada no

imaginário. O percurso foi todo construído com caixas de cartão, ou seja, com material de desperdício que para além de ter múltiplas funções, revelando ser um excelente recurso lúdico e pedagógico no desenvolvimento de competências é também acessível e gratuito.

Tal como menciona o National Council of Teachers of Mathematics (2008) estão criadas bases matemáticas quando “ se constroem ruas e prédios (...) a partir de caixas vazias” (p. 85), para além, de reforçar o que é inato nas crianças, o gosto pelas construções. Ainda, tal como explanado no segundo capítulo, os materiais são uma dimensão a ter em conta no ato da seleção pois a “utilização de caixas de diferente tamanhos, [pode] proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

O percurso era constituído por duas partes iguais, para que permitisse duas equipas em jogo (em lados diferentes) como também torná-lo mais dinâmico, ruas com setas no chão para o reconhecimento do sentido do trânsito e transferir o domínio da lateralidade para o meio rodoviário; passeadeiras para reconhecerem-nas como locais de atravessamento; semáforos para identificarem as cores e o seu significado; lombas; pontes, lagos e edifícios (estações) designadamente o hospital, farmácia e bomba de gasolina para o reconhecimento do tipo da sinalização destes locais (Cf. Anexo 18). O percurso era percorrido por dois grupos de três elementos cada, um ia pela esquerda e outro pela direita, responsáveis pela realização dos desafios internos e interlocutores nos desafios externos, sendo os elos de ligação entre os elementos do grupo.

Assim, cada criança partia no seu carro até à primeira estação, o *hospital*. Como desafio, tinham que contornar num papel formas geométricas (a exemplo das que estavam expostas) com riscadores variados tais como lápis, marcadores de vários tipo de contorno e cores diferentes. De seguida retiravam de uma caixa um desafio externo que era lido pela díade em voz baixa, para que depois a criança dissesse-o em voz alta para os elementos que estavam no exterior Os desafios externos eram realizados em todas as estações e estavam relacionados com a música, dança, e com a matemática como exemplo, “*dançar com o pé direito o refrão da música “agua leva o regadinho” “ dar quatro passos para a esquerda e dois para trás”*”. Importa

referir que as danças e músicas escolhidas, já tinham sido realizadas em atividades anteriores.

Na segunda estação a *farmácia* as crianças tinham que ordenar as peças dos blocos lógicos seguindo as orientações dadas, como por exemplo, separar os triângulos dos retângulos, para de seguida comunicarem aos restantes elementos do grupo, qual o desafio que tinham que executar.

Na terceira estação, a *bomba de gasolina* a crianças tinham que procurar dentro do lago a chave que o Sr. Popi perdeu. Era indicado às crianças a cor da chave pretendida para que pudessem procurá-la entre muitas outras chaves de cores diferentes, figuras geométrica, papéis e balões.

Depois da passagem pela última estação dirigiam-se à saída para finalizar o percurso e juntar-se aos outros elementos externos dando-se início a novo grupo.

Observou-se o envolvimento total das crianças durante toda a atividade, algumas reflectiam mais ansiedade o que não impediu de compreenderem bem os objetivos do jogo, demonstraram um grande espírito de ajuda ao apoiar os colegas com mais dificuldades nomeadamente a “V” que só conhecia as cores amarela e verde e outros com dificuldade no reconhecimento das formas geométricas, demonstrando deste modo, a importância da criança na ajuda da superação das dificuldades da outra, atuando na ZDP (Smith, Cowie, & Blades, 1998).

Após a ação, reflectiu-se e considerou-se que atividade teria mais impacto se fosse realizada no exterior, pois se as ruas fossem mais largas davam mais liberdade de movimento à criança, podendo até correr, tal como se constatou no dia seguinte aquando do alargamento da experiência a outras crianças, verificando-se deste modo, instantes de partilha e articulação com as outras salas da EPE (Cf. Anexo 19). Ainda nesta linha, importa evidenciar um momento de aprendizagem não planificada. Aquando de regresso à sala depois da repetição da atividade no exterior, as crianças começaram a fazer por iniciativa própria representações do percurso com o recurso ao desenho, plasticina, legos e blocos (Cf. Anexo 20). Face ao exposto, a atividade demonstrou que a nível formativo é possível ir ao encontro das necessidades e interesses da criança através de projetos externos, promovendo atividades com intencionalidade educativa na promoção de novas aprendizagens. Cabendo em particular ao educador através do brincar proporcionar um ambiente rico no

desenvolvimento da linguagem matemática aproveitar as oportunidades resultantes dessas atividades para levar a criança a refletir sobre o que, e como o fizeram, contribuindo para que a criança aprenda “a confiar na sua própria capacidade de dar sentido à matemática” (National Council of Teachers of Mathematics, 2008, p. 84; Castro & Rodrigues, 2008).

No que concerne ao segundo momento, consistiu na realização de uma atividade de articulação entre EPE e o 1º CEB. Este tipo de prática e a forma como é realizada é muito importante na transição da criança para o nível subsequente, desejando-se que seja feita de forma suave e harmoniosa como referido no primeiro capítulo.

A temática das atividades foi sugerida pelas docentes do 1º CEB e consistia num trava-língua pois, são aspectos da tradição cultural portuguesa que devem ser trabalhados nos dois níveis de educação (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Contudo a organização e desenvolvimento das mesmas ficaram a cargo da tríade, considerando-se desse modo ser a melhor opção, em virtude de as crianças não estarem todas ao mesmo nível de conhecimento.

Assim a partir do trava-língua “O Rato roeu” desenvolveram-se quatro atividades nos vários domínios e áreas. Como estratégias, realizou-se uma pequena dramatização da lengalenga, com a finalidade de desenvolver a consciência linguística; a realização do jogo “Quem quer ser milionário” (Cf. Anexo 21) com questões sobre o trava-língua; uma experiência na área das ciências denominada “Flutua ou não flutua” com a finalidade de perceber quais os materiais que flutuavam e os que iam ao fundo e por último a construção de uma jangada com rolhas de cortiça, com objetivo de levar as crianças a concluir que a cortiça é um material flutuante e como tal não deixou o rato afogar-se.

Com efeito, as diversas formas de interações entre os dois níveis de educação são claramente fundamentais na transição para o nível seguinte, e como tal devem ser criadas condições de favorecimento (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Como tal reconheceu-se que o espaço onde decorreram as atividades (salas do 1.º ano) não foi a melhor opção pois as salas não comportam cinquenta crianças e cinco adultos o que podia ter comprometido a qualidade da aprendizagem. No entanto, as crianças de ambos os níveis gostaram da experiência, conseguiram perceber os conceitos

pretendidos servindo também para as crianças do 1º CEB aprofundarem o tema no âmbito do estudo do meio (Cf. Anexo 22).

Por último, valorando todas as dinâmicas expostas é oportuno refletir sobre o terceiro e último momento no que respeita à utilização das TIC durante a PES e enquanto mais-valia para o ensino e aprendizagem possibilitando oportunidades de partilha, comunicação e interação sendo “uma riqueza potenciadora de mudanças e inovações que o ensino não deve descuidar” (Flores & Escola, 2009, p. 84).

Usadas durante a prática para diferentes fins, tal como na leitura de histórias, com o recurso do projector e Data Show, telemóvel, máquina fotográfica e a internet utilizada como recurso de aproximação da escola à família principalmente para enviar os trabalhos realizados pelas crianças (dois livros) e para comunicar com uma das crianças que vivia nos Estados Unidos da América, dá-se em especial destaque, a um momento relacionado com a máquina fotográfica.

Este recurso, enquanto instrumento de registo da realidade proporcionou aprendizagens expressivas, para além, de ter provocado emoções e alegria nas crianças (Cf. Anexo 23). Assim, aquando do registo fotográfico das atividades realizadas pela díade uma criança acercou-se da mesma e perguntou se podia tirar uma fotografia pois nunca o tinha feito. Após o pedido insistente da criança, mais de outras que entretanto se juntaram a reforçar o mesmo, decidiu-se reunir o grupo (atitude própria da reflexão na ação) e perguntar quem é que nunca tinha tirado uma fotografia, constatando-se que nenhuma o tinha realizado através de uma máquina e algumas já o tinham feito através do telemóvel, mas segundo a criança “V” *não é igual*. Acordou-se então, que todas (uma por dia) teriam oportunidade de tirar fotografias, a partir do dia seguinte.

Como todas queriam ser as primeiras, instalou-se o conflito. Assim, no sentido de aceitação de todas as ideias favoreceu-se, “a negociação e a resolução do problema” (idem, p. 25). Através do diálogo, o grupo decidiu que o fotógrafo seria o chefe do dia e que era livre de fotografar o que quisesse.

Esta experiência revelou os diferentes interesses e gostos de cada criança através da escolha do que queriam fotografar, verificando-se que algumas valorizam mais as plantas, outras só os amigos, outros os trabalhos que

estavam expostos, o que permitiu também conhecer-se mais um pouco de cada criança.

Em sùmula, as atividades desenvolvidas correram bem e reflectiram os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem pensados e outros que emergiram fruto da reflexão na ação. Nas estratégias delineadas teve-se sempre em linha de conta as características do grupo e de cada criança colocando-a como coconstrutora de conhecimento, como também aos espaços e materiais utilizados enquanto fatores determinantes no desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As Palavras-chave das ações realizadas foram *interação* enquanto eixo norteador das boas práticas pedagógicas na promoção do diálogo, mediação e negociação e a observação enquanto impulsionadora de reflexão sobre as estratégias e atividades e elemento-chave na avaliação (Kishimoto, 2010).

No que concerne à avaliação, esta foi regulada através de alguns parâmetros da escala de envolvimento da criança observada durante as atividades, ou seja, a avaliação teve por base a observação da concentração a expressão facial e postura, a satisfação e os comentários verbais, sendo estes indicadores da qualidade das atividades (Oliveira-Formosinho, 2014).

Assim relativamente às dinâmicas referenciadas, tratou-se de um processo interativo com possibilidade de ganhos para as crianças a nível de conhecimentos, competências, atitudes, valores e comportamento e na díade ao nível das mais-valias, ao conseguir ajustar os seus conhecimentos às necessidades das crianças e desenvolverem as suas competências (Lebrun, 2002).

3. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“As metodologias interactivas centradas na criança tornam a aprendizagem agradável e estimulante (...) criam ambientes de aprendizagem abertos caracterizados por cooperação de grupo e competição positiva entre os formandos” (UNICEF, 2011, p. 23).

O presente ponto insere-se na mesma linha de pensamento e ação no que concerne à EPE, procurou-se desenvolver actividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças numa abordagem socioconstrutivista, em paralelo com o desenvolvimento das componentes curriculares através dos manuais escolares.

Assim, a observação sistemática foi crucial para conhecer as crianças, e como tal, aquando da planificação, teve-se em linha de conta o binómio interesse/necessidade, potencializando a equidade no que respeita à aprendizagem.

As planificações das actividades partiram de uma relação tripartida entre a cada elemento do par pedagógico e a professora cooperante, mas desenvolvimento das mesmas, estava a cargo de um dos elementos do par tendo o outro, mais a professora cooperante o preponderante papel de colaborar nas ações realizadas relativamente no acompanhamento das crianças com mais dificuldade, promovendo-se assim, uma das estratégias para ensino o diferenciado, tão importante para a progressão da aprendizagem da criança (Tomlinson, 2008).

Para organização e desenvolvimento das actividades a explicar, estas fundamentaram-se nas teorias vygotskiana e Piagetiana já referidas no primeiro capítulo, em articulação com os diferentes conteúdos curriculares como também através de experiências criadas a partir de exemplos da vida quotidiana, promovendo assim, um maior envolvimento da criança na construção de conhecimento, resultando um processo de ensino e de aprendizagem instigador e mais apelativo.

Por conseguinte, promoveram-se atitudes positivas perante o estudo, ou seja, tentou-se transmitir o gosto pelo estudo, através de estratégias que desenvolvessem na criança, autonomia, despertasse a curiosidade e estimulasse o rigor intelectual (Delors, et al., 2000). Para tal, recorreu-se, à elaboração de jogos, leitura e realização de textos, à exploração dos meios de expressão e educação plástica e à realização de pequenas investigações e experiências reais, destacando-se assim a realização de um concurso didático, uma experiência sobre os órgãos dos sentidos e por último no âmbito do projeto de intervenção da PES a criação de uma Biblioteca na sala de aula.

De seguida, a figura cinco, representa a organização dos blocos de atividades, evidenciando as grandes áreas curriculares trabalhadas e objetivos principais.



Figura 5: Atividades realizadas no 1.º CEB

A nível de definição de conteúdos fundamentais, foram realizadas atividades com o recurso à exploração de textos e realização de fichas dos manuais, do quadro interativo, internet e do quadro branco .

Foram concebidos de raiz, bastantes recursos nomeadamente textos e fichas e utilizados diversos materiais com a finalidade de tornar o jogo mais real, perceptível e praticável, como também torná-lo atraente e desafiador (Cf. Anexo 24).

Tal como afirma a UNICEF (2011) é tão importante criarem-se salas de aulas seguras, espaços abertos e funcionais como ter materiais e recursos capazes de promover aprendizagens significativas capazes de manter “as

crianças motivadas para aprender e onde os professores tenham habilidades e ferramentas diversas para se envolverem com êxito no processo de aprendizagem”(p. 16).

Na sequência do que já foi referido, o concurso, Eu estudo / Eu sei (da autoria da própria) deu estrutura a um bloco de atividades nas diferentes áreas, realizadas em cinco dias, sendo que todas visavam o mesmo, ou seja, a realização do concurso.

A escolha do tema recaiu, após ter-se observado que as crianças gostavam de jogos e competição e, como tal, tirou-se partido disso para motivá-las para o estudo da matemática e desenvolver o trabalho em equipa, perfilhando-se assim, a ideologia das escolas amigas da UNICEF (2011) e das OCEPE (2016) quando afirmam, que a competição positiva é saudável nas estratégias educativas. Delors et al. (2000) reforça a ideia, de que se deve promover “a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (p. 15) pois, estas competências, atitudes e conhecimentos adquiridos vão ser fulcrais na competição da vida e no trabalho de todos os dias (Moreira & Gomes, 2012) .

Nesta linha de análise, optou-se por uma estratégia alternativa de ensino e de aprendizagem a “aprendizagem cooperativa”. Este modelo requer a colaboração e interdependência entre os elementos do grupo, no qual as crianças são incentivadas a trabalhar em conjunto, tendo por base um objetivo comum a finalização da tarefa (Arends, 2008).

Para o efeito, foram formadas quatro equipas de cinco elementos cada, com heterogeneidade nas capacidades de aprendizagem, ou seja, cada equipa era constituída por crianças com rendimento elevado, médio e fraco (Cf. Anexo 25). Estas equipas mantiveram-se a trabalhar juntas até ao dia do jogo final com o espírito de interajuda, alegres e sempre num grande envolvimento, no entanto, Observou-se que umas equipas funcionavam melhor a nível de comportamento e de aprendizagem do que outras, apesar de todas estarem equiparadas a nível de capacidades cognitivas.

Pesou para essa diferença, a forma como a criança está habituada a trabalhar assim como suas características pessoais. Ademais a mudança de *layout* da sala aquando da primeira atividade, foi favorável ao aumento do ruído e alguma confusão, pois uma vez que as crianças estavam mais próximas

umas das outras, como também valia o facto de as crianças nunca terem trabalhado em equipa (Cf. Anexo 26).

Face ao exposto, e com a finalidade explicativa do concurso, foram elaborados três regulamentos nomeadamente, o do concurso, que traça os objetivos gerais, o do jogo, que define as regras de funcionamento do mesmo e por último, o da equipa, que define o comportamento e atitudes que cada uma das crianças deve ter enquanto membro individual ou em equipa. Importa referir que os dois primeiros regulamentos foram pensados e redigidos pela (própria) e o último pelas crianças, pois considera-se que as “normas e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 25).

No que concerne às atividades realizadas no âmbito do concurso, é de primacial importância enfatizar o primeiro momento realizado, marcado pelo convite à participação num concurso sobre matemática. Aceite o convite, não tardaram a aparecer inúmeras questões sobre o mesmo tais como: “*É um concurso a sério?*”, “*Há prémios?*” “*Temos que fazer fichas de avaliação?*” Entre outras perguntas, que foram todas calmamente respondidas.

Devido à natural curiosidade e ansiedade das crianças o concurso foi todo explicado pausadamente, intercalando o discurso oral com a visualização de pequenos vídeos sobre os conceitos de *lema* e de *grito de guerra* (Cf. Anexo 27), partindo-se depois para a formação das equipas, o que causou, num primeiro instante um grande entusiasmo logo seguido de desalento pois perceberam que não podiam ficar só com os melhores amigos ou com os melhores alunos. Porém, depois de uma curta explicação sobre como se iriam formar as equipas, as crianças aceitaram muito bem e realizaram-na democraticamente demonstrando expressões de companheirismo tais como grandes abraços em conjunto constatando-se que, para além de apreenderam bem os objetivos pretendidos, estavam motivadas.

Após a formação, cada equipa inscreveu-se oficialmente no concurso através do preenchimento de uma ficha de inscrição escolhendo o nome, o lema e o grito de guerra da mesma. Saliente-se que estes momentos foram vividos com satisfação observando-se o envolvimento de todos.

Para favorecer o trabalho em grupo, procedeu-se à alteração da disposição das mesas, o que desencadeou o conflito entre todas as equipas, querendo todas o espaço mais próximo da janela. Torna-se pertinente mencionar que

neste contexto o conflito é visto numa perspectiva positiva, como um desafio, algo que causa mudança, uma força motivadora da existência da criança (Jares, 2002).

Neste sentido refletindo-se na ação colocou-se a seguinte questão “ *Como podemos resolver este problema?*” dando-lhes tempo (já em equipa) para apresentarem uma solução que fosse a mais justa. Reunidos, passados alguns minutos cada equipa apresentou uma proposta. Das quatro apresentadas duas eram iguais agradando às restantes equipas. Assim, por unanimidade ficou acordado que todas as equipas passariam por aquele lugar em dias diferentes o que evidencia que o trabalho em equipa possibilita a tomada de responsabilidade como também promove valores democráticos, pois quando têm opção de escolha e “ posteriormente, de assumirem as consequências das suas escolhas, é mais fácil que aprendam a dirigir as suas actividades eficazmente, e que sejam mais responsáveis, incrementando os seus níveis de autonomia e de auto-regulação” (Rosário, Núñez, & González-Pianda, 2007, p. 30).

Cabe assim, ao docente no âmbito da formação para a cidadania, proporcionar experiências de práticas de colaboração de modo a fomentar nos grupos “maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (Ministério da Educação, 2004, p. 12).

Todo o processo relacionado com o regulamento do jogo foi trabalhado na área curricular de português com a introdução dos textos instrucionais, nomeadamente a receita, a bula dos medicamentos, o regulamento, livro de instruções entre outros. Estes textos apesar de não serem literários são igualmente importantes, pois são aqueles que estão presentes desde muito cedo na vida da criança quando, lê as regras de um jogo, quer fazer um bolo, perceber um mapa etc. Tornando-se muito importante saber ler instruções para que a realização da tarefa tenha êxito (Sim-Sim, 2007).

Assim como motivação para a atividade, realizou-se a audição de uma notícia sobre o concurso (Cf. Anexo 28) e com a exposição de variados textos instrucionais. Cada criança tinha que escolher um e levá-lo para a equipa em que estava inserida para analisá-lo e dialogar com os seus colegas sobre qual tipo de texto que tinha e qual a sua função.

No final todas as crianças falaram sobre o texto que tinham escolhido, valendo aqui salientar, que o facto de a criança estar inserida em equipa

tornou a aprendizagem mais significativa e prazerosa, para todos aqueles que foram ajudados e para os que ajudaram, o que revelou ser uma experiência que vai ao encontro do conceito de ZDP (Arends, 2008).

Sendo objetivo principal nesta atividade a produção escrita do regulamento da equipa, aprofundou-se mais sobre este tipo de texto recuperando inicialmente conhecimentos prévios das crianças para de seguida realizar a leitura do regulamento do jogo.

Cada equipa redigiu as suas regras, para no final, reunirem-se todas as ideias e redigir um só regulamento. Inicialmente cada equipa dizia uma regra e escrevia-se no computador, mas ao refletir-se na ação, constatou-se que apesar de o procedimento ser mais rápido, podia-se torná-lo mais significativo e mais eficaz. Questionadas sobre assunto, todas as crianças quiseram ter a oportunidade de transcrever uma frase no computador e lê-la depois de o regulamento impresso (Cf. Anexo 29). Após a leitura e fixação do regulamento no painel referente ao concurso foram colocadas às equipas duas questões referentes às regras: *Acham que estão a cumprir as regras que escreveram? Acham que se consegue trabalhar bem com o barulho que estão a fazer?* As respostas não tardaram, e como se pode prever, a culpa é sempre do outro.

Reforçando a convicção, que entre vários fatores, o facto de as crianças não estarem habituadas a trabalharem em grupo propicia mais divergências de ideias o que favorece um aumento de ruído, mas também as interações verbais o que poderão ser uma mais-valia.

Contudo, no sentido de “regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente” (Ministério da Educação, 2004, p. 141), criou-se um recurso que permitiu gerir melhor as equipas, e regular os ruídos, o que contribuiu efetivamente para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem e à competição positiva.

O recurso denominado “Atitudes” foi uma grelha de avaliação sobre as atitudes que os elementos de cada grupo têm com o seu grupo e para com os restantes. Esta avaliação compreendia três parâmetros: a auto-avaliação, a avaliação à outra equipa, a avaliação do par pedagógico e da professora cooperante sendo realizada no final de cada dia. Todavia, no final do segundo dia quando se realizou pela primeira vez a avaliação, o momento não correu conforme o esperado, atendendo que algumas equipas no parâmetro da auto-avaliação sobrevalorizaram-se e outras minimizaram-se. Quanto à avaliação à

outra equipa a pontuação foi atribuída, consoante o grau de amizade. Assim no dia seguinte, e após, o diálogo com as supervisoras institucionais, o problema foi ultrapassado de forma simples, ao ser exemplificado com um caso da vida real, colocando as crianças como “juízes” desse exemplo, pois, ao nível da aprendizagem, devemos dar às crianças verdadeiros problemas contextualizados (Lebrun, 2002).

Ainda também evidenciou-se, enquanto profissional reflexivo, que o recurso à supervisão enquanto prática de formação privilegiada “possibilita a experimentação e a reflexão com vista à inovação das práticas” (Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho, & Pereira, 2005, p. 128).

Na esteira do jogo, as atividades relacionadas com a matemática tiveram o objetivo de consolidar os conteúdos dados até ao momento, no domínio da geometria e medida, números naturais e resolução de problemas servindo também de preparação para as fichas de avaliação trimestral. No mesmo nível de interesse, estava a preparação para o jogo final e, nesse sentido, foram realizadas fichas com perguntas nos mesmos moldes das do concurso, (Cf. Anexo 30), para serem primeiramente estudadas e respondidas em papel e no final a correção era realizada através de um power point dinâmico à semelhança, do que iria sair no dia do concurso. Esta estratégia revelou ser adequada pois as equipas mantiveram-se sempre ativas, questionadoras implicadas e cooperadoras ajudando todos os colegas com mais dificuldade. De facto verifica-se que o trabalho em pequenos grupos torna as crianças capazes de arranjar diferentes formas de explicar as suas ideias permitindo também ao docente ver outras formas de ensino e de aprendizagem (National Council of Teachers of Mathematics, 2008).

Na mesma linha de ação, realizaram-se outras atividades que confiscavam conceitos matemáticos nomeadamente, na escolha do nome da mascote. Assim, o nome “Popi” surgiu através do voto. Cada equipa registou o nome escolhido numa folha, que depois foi entregue para ser registado de forma anónima no quadro branco. As crianças elaboraram uma tabela e procedeu-se à contagem e ao registo dos votos, cabendo a cada equipa votar num nome exceto no que tinha escolhido.

Dado que todas as funções no jogo convocavam conhecimentos matemáticos, foram criadas oportunidade de aprendizagem e treino das mesmas, ademais todas as crianças tinham que saber fazer de tudo,

fomentando no trabalho cooperativo a polivalência, competência valorosa na sua formação holística, actualmente tão utilizada no mercado de trabalho (Magalhães, 2012).

A última atividade no âmbito das Expressões Artísticas ficou marcada pela criatividade demonstrada na realização de um cartaz alusivo ao concurso. Este trabalho foi ao encontro das linhas orientadoras do programa do 1º CEB, quando enuncia que na expressão artística deve-se “ Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): recortando e colando elementos, desenhando e escrevendo” (Ministério Educação, 2004). Revelando ser também para o docente um potencial fonte de conhecimento sobre os gostos e interesses da criança reforçando cada vez mais importância da Educação Artística no processo de ensino e aprendizagem e, como tal, “deve criar espaços de alegria, paz, brincadeira e entretenimento e um espaço de mudança e intercâmbio” (Comissão Nacional da UNESCO, 2007, p. 12).

Para realização do cartaz recorreu-se a painéis de cartão (material de desperdício) a tintas, lápis, cartolinas, imagens impressas, entre outros recursos. O facto de o cartaz ser de uma dimensão superior aos trabalhos habitualmente realizados, despertou um maior interesse e alegria nas crianças.

Como já referido neste capítulo, é incontestável a importância das artes na educação! As imagens da realização do trabalho falam por si (Cf. Anexo 31), no entanto não se pode deixar de referir os comentários e atitudes de todos os intervenientes face ao mesmo, enquanto elementos de reflexão e avaliação. Assim, depois de expostos os trabalhos no painel do concurso surgiram os seguintes comentários tais como: *“Está tão lindo!”* *“ Está muito fixe!”* *“ Vou mostrar ao meu pai o que fiz!”* *“ Somos os maiores!”* *“ O meu Popi ficou baril!”* A professora cooperante comentou com ar admirado, *“Ficaram mesmo bonitos!”* Justificando que as produções individuais nunca reflectiram tanta criatividade. A díade comentou: *“Nunca pensei que ficassem tão bonitos!”*

No dia do jogo, no intervalo da manhã o *layout* da sala foi completamente alterado, com a finalidade de ficar o mais parecido com os espaços dos concursos televisivos. Para torná-lo mais real convidou-se a coordenadora da escola para estar presente. Durante o intervalo da manhã, as equipas prepararam-se para o concurso, vestindo camisolas de cor diferente previamente combinada entre elas, ensaiaram o lema e o grito de guerra,

decidiram qual a função que cada um iria desempenhar no jogo e qual das temáticas iria responder.

O jogo contemplava cinco rondas com temáticas diferentes e uma criança de cada equipa respondia às mesmas questões, conforme as regras enunciadas no regulamento do jogo. Das cinco temáticas em jogo, as questões referente à da “Miscelânea”, foram elaboradas pelas equipas procurando-se deste modo, desenvolver na criança o prazer de participar no seu processo de aprendizagem “cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016,p.38).

O jogo foi realizado através do computador com o recurso a um power-point (Cf. Anexo 32), revelando ser uma boa prática no processo de ensino e de aprendizagem. Castro (2011) realça a importância que estes meios assumem na comunidade educativa nos seus mais diversos contextos:

“ Os computadores e a internet são encarados como uma fundamental ferramenta pedagógica que merece atenção e reflexão por parte de toda comunidade educativa, tanto em contextos formais como em contextos não-formais e informais, podendo auxiliar na aprendizagem de uma disciplina como também uma abordagem educativo transdisciplinar” (p. 42).

Com efeito, estas práticas podem tornar o ensino mais justo e equitativo dando hipóteses a todas as crianças de experimentarem variadas formas de aprender, cabendo à escola dar resposta, de modo “a propiciar o ambiente favorável à formação de um cidadão capaz de enfrentar novos desafios na era do conhecimento, uma era digital” (Flores, Peres, & Escola, 2011, p. 402). Como ainda, Carneiro (1999) refere, que as novas tecnologias favorecem os diferentes caminhos para “aceder ao saber, produzir o seu próprio conhecimento e para o partilhar” (p. 57).

No sentido, de se compreender na perspetiva da criança, a sua opinião quanto à forma como trabalharam os últimos cinco dias, realizou-se um pequeno questionário, considerando-o como um processo que possibilita ver outras conceções referentes ao processo de ensino e de aprendizagem como também é elemento “possibilitador de aprimoramento do processo educacional” (Rosado & Campelo, 2011, p. 402).

Representando por si só, uma aprendizagem, as crianças responderam a um questionário representado na figura 6 (seis) de forma anónima e descontraída sem pressão alguma de querer agradar, colocando-os de seguida numa caixa opaca.

1_ Gostas de trabalhar em grupo? Muito Pouco Nada

2_ Achas que há vantagens em trabalhar em grupo? Muitas Poucas Nenhumas

3- Quais as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo?
Uma das vantagens é que fazemos tudo juntos
Uma das desvantagens é que demoramos mais

1_ Gostas de trabalhar em grupo? Muito Pouco Nada

2_ Achas que há vantagens em trabalhar em grupo? Muitas Poucas Nenhumas

3- Quais as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo?
Podemos dar ideias e escolher qual a melhor

Figura 6: Exemplos dos inquéritos realizados com as crianças

Num universo de vinte crianças, verificou-se que na pergunta 1, - *Gostas de trabalhar em grupo?* 100% responderam que gostam muito de trabalhar em grupo.

Na pergunta 2 - *Achas que há vantagens em trabalhar em grupo?* 80% Acha que tem muitas vantagens, 15% consideram que tem poucas e 5% consideram que não tem nenhuma, como se pode verificar no gráfico 1.

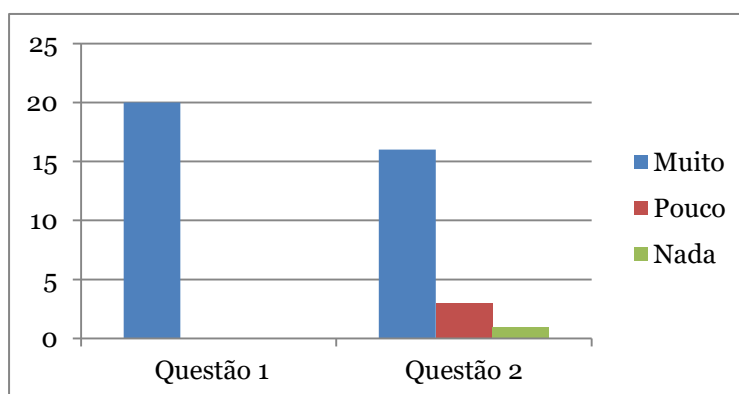


Gráfico 1: Questionário sobre o trabalho de grupo

Na pergunta 3- *Quais as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo?* Verifica-se que as crianças têm bem presente a noção das vantagens e desvantagens em trabalhar em grupo e da importância que têm na aprendizagem dos colegas, tal como se pode constatar na transcrição das respostas:

Vantagens / Desvantagens:

- *“ Um das vantagens são se precisamos de ajuda ajudam.*
- *Porque gosto de ajudar os colegas.*
- *Aprendo melhor,gosto mais e divirtome.*
- *Porque aprendo melhor.*
- *Porque esplico as perguntas que os colegas não percebem.*
- *São muito qridos.*
- *Uma vantagens somos mais amigos. Uma desvantagem é que demoramos mais acabar.*
- *As vantagens de trabalhar em grupo é que é divertido e as desvantagens é que os mais atrasados demoram*
- *Eu acho que tem vantagem porque a M (nome) responde no grupo.*
- *Eu gosto de trabalhar em grupo porque gosto de ajudar os colegas.*
- *Eu acho que não concigo trabalhar em grupo com JMLM (nome).*
- *Trabalhar em gropo aprendo muito melhor.*
- *Eu vejo vantagens porque agora já sei mais matemática, acho que vou tirar boa nota.*

Estas transcrições demonstram o quanto foi importante para as crianças trabalharem em grupo pois, para além de perceberem que poderá ter desvantagens, também reconheceram que se estuda de forma mais descontraída e que aumenta a sua auto-confiança, a ponto de conseguirem dialogar em pequeno grupo.

Assim, valorizado pelos processos em detrimento dos resultados, este jogo demonstrou outras formas de transmitir o conhecimento. Foi vivido intensamente sob o lema, *“Um por todos e todos pelo concurso”* as crianças demonstraram um grande espírito de cooperação de companheirismo e de união, até mesmo, quando uma criança quebrou uma regra e perdeu um ponto, a equipa mostrou um grande sentido de *Fair play*. O mesmo demonstrado aquando da contagem e registo dos pontos do jogo para auferir o vencedor. Todos receberam uma medalha e uma estatueta e a equipa

vencedora recebeu uma taça que ficou exposta na sala de aula (Cf. Anexo 33). Na intersecção das áreas referidas anteriormente, encontra-se a do Estudo do Meio, caracterizada por ser um espaço de práticas experimentais. O trabalho prático tem um importante papel no desenvolvimento cognitivo, afectivo e processual da criança e segundo Martins, et al., (2007) potencia o seu “envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget” (p. 38).

Neste sentido, as atividades desenvolvidas no contexto do 1º CEB sob o tema “À descoberta dos sentidos”, foram baseadas na pesquisa, na descoberta e na experimentação abrindo o melhor caminho para uma aprendizagem significativa no qual “As crianças vão desenvolvendo as suas capacidades de pensar, raciocinar e observar, que se revelarão valiosas em todos os aspectos das suas vidas (Williams, Rockwell, & Sherwood, 1995, p. 11).

Assim, as atividades práticas realizadas consistiram num conjunto de cinco experiências sensoriais baseadas na visão, no olfato, no tato e no paladar e teve como objetivo final ensinar às crianças quais os órgãos dos sentidos do nosso corpo e a sua localização, saber distinguir elementos da natureza,, pelo o cheiro, sabor, textura, forma e sons fomentando desta forma, o gosto pelas ciências e pela experimentação Martins, et al., 2007.

Antes de se dar início à aula prática, todas as crianças tiveram um pequeno caderno intitulado “Experimentar para descobrir” para registarem o que observavam (Cf. Anexo 34). Assim, na experiência número um as crianças teriam que identificar alguns instrumentos musicais tais como, o sino, o tambor, o xilofone e as maracas sem os visualizarem, só pelo o som por eles produzido e no final confirmavam se, o que tinham pensado, era na realidade.

A experiência número dois consistia em descobrir o nome de alimentos tais como, a massa, o arroz e a farinha através do tato e com os olhos vendados.

A experiência número três consistia descobrir elementos da natureza nomeadamente a canela em pau, o alho, o eucalipto através do olfato, de olhos vendados.

A experiência quatro consistia em descobrir os alimentos pelo paladar tais como o chocolate, a tangerina, a batata frita e o café, de olhos vendados. A experiência cinco, tinham que fazer um pequeno desenho para depois reproduzi-lo de olhos vendados (Pires, Landeiro, & Gonçalves, 2014) .

Esta aula foi muito dinâmica, mas difícil de controlar as atitudes das crianças, pois o facto de as experiências terem sido realizadas com os olhos vendados promoveu a confusão. Foram utilizados muitos recursos e como tal o número de experiências realizadas foram em demasia.

Na reflexão após ação, considerou-se que as estratégias não foram as melhores no entanto constatou-se através da observação direta e do preenchimento correto do caderno “Experimentar para descobrir” que as crianças apreenderam todos os conceitos pretendidos. Ainda se observou, que as atividades foram ao encontro dos seus interesses, pois sabe-se que, as crianças são naturalmente curiosas, gostam de explorar, de sentir, de tocar, de escutar e têm uma grande vontade de aprender (Williams, Rockwell, & Sherwood, 1995).

Por último, e ainda no campo das intervenções pedagógicas realizadas no 1º CEB, promover e incentivar o gosto pela leitura, foi o mote para o desenvolvimento do Projeto no âmbito da PES, que consistiu na criação de uma biblioteca na sala de aula. Decorrente do que tem sido mencionado, relativamente à importância da observação enquanto elemento fundamental na planificação, verificou-se a necessidade de incentivar a leitura no quotidiano da criança. Assim, através de estratégias de ensino diferenciado, valorizar a importância da mesma foi o ponto de partida para criação de atividades que fossem ao encontro do binómio interesse/ necessidades das crianças.

Segundo vários investigadores, a leitura garante o “voo” para outro mundo, merecendo da parte de todos os intervenientes educativos uma mudança de paradigma no que concerne à forma como as crianças podem desenvolver hábitos de leitura pois, promovem o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Para além, de fazer aumentar o capital lexical, que por sua vez é fator determinante na qualidade da escrita e responsável pela formação do leitor/escritor. Por estas razões, devemos incentivar as crianças a lerem muito e diversos tipos de textos (Cruz, Ribeiro, Viana, & Azevedo, 2012; Duarte, 2011). Carrenho, Kimura, Vegas, & Antonio (2013) vão mais além e consideram que “O ato de ler deveria ser considerado necessidade vital do ser humano” (p. 1).

Assim, a partir dos princípios referidos, da inexistência de uma biblioteca escolar e da existência de muitos livros na sala, convergiu a ideia do projeto

de intervenção, visto como um recurso permanente para a docente e para as crianças ao poderem ler nos momentos de espera pela outra tarefa ou até mesmo quando não podem sair da sala (Abreu, Sequeira, & Escoval, 1990).

Por conseguinte, a díade com a colaboração da professora cooperante resolveram, formar um espaço agradável e convidativo onde as crianças tivessem contacto direto com uma grande variedade de textos dinamizadores de aprendizagens. Torna-se claro, que para um conveniente funcionamento, o espaço deve estar organizado, o que levou à reorganização e catalogação de todos os livros, revistas, enciclopédias e jogos existentes na qual, as crianças tiveram um papel de relevo ao participarem em todas as fases da criação da biblioteca desde a organização, a instalação e dinamização, o que segundo Abreu, Sequeira, & Escoval (1990) faz aumentar “o seu gosto pela leitura e o seu amor pelos livros aumenta” (p. 58).

É também de referir, que a partir do livro e da dinamização da biblioteca foi possível articular outras áreas de conteúdos pois, a criança enquanto regista, aprende a escrever, a numerar, a contar e distribuir, ou seja trabalha a matemática e o português para além de aprender o respeito pelo livro e pelas pessoas (idem).

Depois da biblioteca criada, iniciou-se a dinamização da mesma (Cf. Anexo 35), com diferentes estratégias de exploração desenvolvidas na área e tempo curricular de Português, salientando, que em todo o processo que a envolveu observou-se um grande engajamento das crianças através das suas atitudes e práticas. Das atividades desenvolvidas destaca-se a dramatização da história a “Bruxa Mimi” que ficou marcada pela sua dinamização na EPE. Assim, aula teve como motivação a audição da música da bruxa Mimi (da autoria da própria) seguida da leitura expressiva da história com o recurso a um power point dinâmico realizado com as imagens do livro cativando de imediato a atenção das crianças que ficaram muito interessadas em saber como era feito, transmitindo o desejo de aprender no final da história (Cf. Anexo 36). Após esses momentos dividiu-se o texto em pequenos excertos e distribuídos pelas crianças que mostraram interesse em participar na leitura dramatizada, no entanto, todos cantaram a canção da bruxa Mimi. Para presentear as crianças da EPE, foi realizado um trabalho na área de Expressão de plástica que consistiu na pintura, recorte e colagem de uma bruxa (Cf. Anexo 37).

Todas as atividades referidas anteriormente nomeadamente nas áreas música, dramatização e da plástica foram realizadas com grande alegria e satisfação, pois Eisner (2008) acredita que a educação pela arte ajuda as crianças a ter uma maior sensibilidade para além de lhes dar a possibilidade de se relacionarem com o meio social de forma prazerosa. Talvez por isso, apesar de terem ficado um pouco tristes por quererem ficar com o seu trabalho, conseguiram ultrapassar a situação após o incentivo para o sentimento de partilha e com a promessa que iriam fazer outra. Acredita-se assim, que a Educação Artística promove oportunidades de desenvolvimento mais completo e equilibrado, pois ensina as crianças “a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a *nuances*, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (Eisner, 2008, p. 10).

Em suma, em todas as atividades as crianças estiveram no centro da aprendizagem, dando-lhes oportunidades efetivas de participação. As palavras-chave neste contexto foram trabalho cooperativo e interações enquanto elementos fundamentais na aprendizagem, enaltecendo assim a perspetiva vygotskiana. Tal como afirma Fernandes (1997), trabalhando cooperativamente as crianças resolvem problemas que não conseguem fazer se for a nível individual, conduzindo-as assim a “um acesso equitativo do conhecimento” (p. 566), diminuindo deste modo o fosso entre as crianças com mais e com menos dificuldades, o que se constatou dias depois na avaliação sumativa de matemática.

Considerando o que já foi descrito, acredita-se que as aprendizagens serão mais eficazes e prazerosas se as atividades forem ao encontro do gosto da criança, não esquecendo que cada criança é singular, e como tal, não pode haver só uma forma de ensinar, há que experimentar novas abordagens e novos recursos e tornar efetivamente as aprendizagens significativas.

REFLEXÃO FINAL

“ A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento” (Perrenoud, 2002, p. 20).

Esta última reflexão marca um percurso pautado por constantes ações no decorrer do processo formativo, perspectivado como uma oportunidade para a docente estagiária ajustar-se ao papel de professora e educadora.

Esta reflexão marcadamente pessoal incidirá sobre as competências desenvolvidas durante o percurso formativo, como também pretende analisar, de forma construtiva, pontos de vista sobre aspetos da educação ligados à prática educativa, fruto da própria metodologia de investigação-ação que permite refletir a partir do observado e do sentido, estabelecendo uma ponte entre a informação e ação (Pinto, et al., 1994).

Com efeito, a metodologia que sustentou toda a prática formativa foi a I-A, destacando-se a observação e a reflexão por terem sido as etapas mais marcantes. Talvez a observação por ter sido a primeira e a reflexão por já ser intrínseca à sua forma de ser e estar, mas que tomou outras *nuances*, acentuando-se cada vez mais esta característica.

Na verdade, a gradual intervenção permitiu observar o ambiente educativo com olhos de ver, para melhor conhecer a criança e capacitá-la de inspiração de estratégias capazes de atingir os objetivos visados, pois “só a observação permite caracterizar a situação educativa (...) e possibilita fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128).

De facto, para o exercício das ações educativas, tornou-se necessário primeiramente observar para registar e refletir, para de seguida, planificar com intencionalidade, indo ao encontro das necessidades partindo dos interesses do grupo e de cada criança. No entanto, importa referir que, mesmo quando o interesse não partiu da criança, foi passível ser criado e suscitado com a realização de atividades criativas. É de salientar ainda o caráter de flexível das planificações, aspeto que se tornou mais visível na EPE. De facto, as planificações realizadas através de um documento orientador, tal como as

OCEPE, diferem bastante daquelas realizadas através de um currículo prescrito, dando mais espaço ao educador quando planifica.

Também as ações tiveram um caráter gradativo de intensidade e complexidade de estratégias, caracterizando-se assim, por ser uma aprendizagem partilhada e pela ação, o que facilitou a adaptação ao contexto, bem como tornou as aprendizagens mais profícuas para os principais agentes educativos na sala, isto é, a criança e a docente estagiária, pois ambos eram aprendizes e docentes (Hohmann & Weikart, p. 20).

Com relevância, importa enaltecer todo o trabalho colaborativo realizado entre a díade, as docentes cooperantes e, ainda, as supervisoras institucionais, levando ao desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o real sentido de educar, bem à concretização dos objetivos propostos. Cada elemento desempenhou um papel diferente ao longo de todo o processo, que ao interligarem-se formou um todo. As interações entre as educadoras e as crianças foram fundamentais à “construção de identidades profissionais” (Marta, 2005, p. 152).

Face ao exposto, cabe refletir sobre a realização do estágio nas duas valências ter sido realizado na mesma escola. Acredita-se que esta opção foi, sem dúvida, uma boa aposta, promovendo um trabalho colaborativo mais proveitoso e eficaz, dado que, aquando da transição de contextos, o par pedagógico já conhecia toda a equipa educativa (corpo docente e não docente e os grupos do jardim de infância). Na verdade, este aspeto possibilitou a realização de atividades que incluíram grupos não só da EPE, como também do 1.º CEB, o que provocou uma aproximação entre ambos os níveis e uma transição mais segura e confiante para as crianças da EPE.

Neste sentido, considerando que o período de PES promoveu a formação para o perfil profissional duplo, interessa valorizar a articulação que existiu entre a EPE e o 1.º CEB através de estratégias propícias para uma sequencialidade progressiva entre os dois níveis (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Todavia, considera-se que essas estratégias de articulação deveriam ser mais frequentes pois é fator decisivo no sucesso da criança no nível seguinte de educação, o que reforça a importância do mestrado em dupla valência, uma vez que o docente sabe o que esperar da criança, sabe qual o estágio de desenvolvimento cognitivo quando entra no 1.º CEB, pois conhece as fases que antecederam até ao novo nível.

Como já referido no decorrer deste relatório, para o desenvolvimento das ações recorreu-se à leitura e interpretação de documentos teóricos legais e sobre esses tece-se algumas considerações. Quanto às OCEPE, apresenta-se como um excelente documento orientador para o educador levar a cabo com êxito a sua tarefa educativa, ademais considera-se que deveria ser utilizado para os dois níveis de educação subsequentes.

Relativamente às metas curriculares do 1.º CEB verifica-se por vezes, que estão formuladas de forma ambígua como também os descritores de desempenho não estão adequados ao nível de ensino. Já quanto aos programas, considera-se que, são demasiados extensos, correndo-se o risco de não se cumprir com eficácia o objetivo pretendido (Associação de Professores de Português, 2015)

Foi sobre o último ponto, que por várias vezes se reflectiu e se questionou sobre as diferentes formas de abordar o mesmo conteúdo, de modo a chegar a todas as crianças, bem o que se poderia fazer com o elevado número de crianças em cada sala, para que a todas fosse dada a oportunidade de sucesso educativo.

Neste sentido, foram dinamizadas, em ambos os contextos, estratégias que proporcionaram diferentes formas de aprender de modo a que cada criança conseguisse progredir na aprendizagem, tornando-a eficaz (Tomlinson, 2008).

Por fim, quanto ao Dec. Lei n.º240 /2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho enunciando os “referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de *ensino*” (Anexos, I). No entanto, nos anexos seguintes, constata-se uma alteração na redacção das alíneas, passando a ser só utilizados os termos professor e aluno, o termo criança é inexistente. Refletindo sobre isso questiona-se sobre se a EPE é um nível de ensino ou de educação. Com efeito, o (Dec. Lei n.º 139 A/90 de 28 de abril de 1990) define o estatuto da carreira dos docentes considerando-os como profissionais de ensino ou de educação, mas um professor pode não ser um Educador de Infância como vice versa. Assim ao ser só usado os termos, aluno, professor e ensino o Dec. Lei n.º240 /2001, de 30 de agosto poderá induzir uma visão de escolarização da EPE, retirando a essência da infância.

A também a merecer destaque neste momento reflexivo, foram as atividades realizadas durante todo o processo de formação, que incidiram numa perspectiva socioconstrutivista remetendo para o conceito de “ (...)”

apoio-para-se-chegar-mais-longe” de Vygotsky (Bahia, 2005, p. 366). Para esse fim, fomentou-se, em ambos os contextos os princípios básicos da criatividade através de estratégias que tiveram como base a “educação construtiva, cooperativa e significativa” (Bahia & Nogueira, 2005, p. 357).

Destaca-se, ainda, uma atividade que se realizou nos dois contextos, (a música do RAP), mas com finalidades e grau de complexidade diferentes, o que prova que a mesma atividade pode ter continuidade e ser alargada tanto para aprender novos conteúdos ou até mesmo para consolidar os aprendidos. Foi também realizada uma outra atividade, com o recurso ao jogo (“Mãezinha dá licença”) cujo o principal objetivo, no 1.º CEB, era desenvolver a temática dos percursos e, na EPE, brincar e aprender a lateralidade. Repare-se que, em ambos os casos, partiu-se do interesse da criança para chegar às suas necessidades. Enfatizando-se, não só a importância do jogo na aprendizagem, como ainda na construção do *eu*, pois “Da brincadeira faz-se progressivamente o sujeito no encontro consigo próprio, na descoberta e afirmação da sua identidade com os outros” (Lopes, 1994, p. 64). Mais uma vez, promoveu-se a aproximação entre os dois níveis de educação e, nomeadamente, as estratégias desenvolvidas em ambos.

Ainda na mesma linha de análise, é importante mencionar que, ao explicar a atividade do concurso, abordada no terceiro capítulo do presente relatório, e ao escrever-se o título constatou-se que o nome do concurso não tinha nada de criativo nem de inovador. Deprendendo-se que se fosse hoje, o concurso não se chamaria, *Eu estudo/Eu sei*, mas sim, *Eu compreendo/Eu sei*, retirando desta forma a carga negativa que por vezes a palavra *estudo* tem, como também, o estudo pode servir de pouco, ou até mesmo de nada servir, se a criança não compreender o que está a ser explorado. Estas práticas de reflexão, estimuladas em diversas ocasiões nos mais variados assuntos, evidenciam claramente um crescimento a nível pessoal e profissional no processo de formação, como ainda relevam a importância da I-A na conceção de um professor reflexivo.

Posto isto, procurou-se construir, ao longo do período de estágio, um ambiente pedagógico seguro, capaz de promover práticas inclusivas e significativas numa perspetiva de educação para todos. Assim, objetiva-se compreender que estes princípios e intentos foram as linhas orientadoras da PES, e que os mesmos foram alvo de auto-reflexões críticas e construtivas em

prol de uma educação diferenciada mais justa, mais equitativa, mais solidária, mais criativa ou seja, para TODOS, tornando-se premente uma mudança mais acelerada na conceção do próprio trabalho pedagógico e efetivar o que proclamam há muito tempo, o princípio da Escola Ativa.

Deste modo, terminou-se o estágio com alegria, não só por se ter superado as expetativas, mas sobretudo, por se ter visto as mudanças na educação relativamente há cinquenta anos, tais como, o desaparecimento: do estrado do professor, da régua que não media e só batia, da turma dos repetentes, da segregação física do género, entre outras Há um longo caminho a percorrer, porém acredita-se que lá chegaremos através de uma educação baseada no amor, na confiança e na segurança. Interioriza-se as palavra de grandes pedagogos quando afirmam que a educação deve ser baseada no amor e não na rigidez, austeridade e demasiada disciplina.

Por fim, corrobora-se o pensamento e as palavras de Ilse Losa (1980) quando afirma que “Educar com amor é saber tirar conclusões da nossa própria infância e aplicá-las. É não repetir erros de que fomos vítimas, é fazer compreender à criança o sentido da vida, é evitar-lhe confusões e estar disposto a ouvir-lhe perguntas, reparos, queixas e dúvidas” (p. 20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I., Sequeira, A. P., & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos Para uma Educação Participada* (Instituto de Inovação Educacional): Ministério da Educação
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano - Uma Perspetiva Ecológica. In A. C. Pinto, C. O. Lopes, E. Carvalho, C. Simões, M. C. Silva, J. Tavares, . . . I. Sá-Chaves, *Para Intervir em Educação: Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In C. N. Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos - Estudos e Relatórios* (pp. 245-261). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares - Uma Visão sistémica* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Amado, J., & Freire, J. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In G. L. Miranda, A. M. Simão, C. Sousa, F. Marques, I. Freire, I. Menezes, . . . S. Bahia, *Psicologia da Educação- Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 311-331). Lisboa: Relógio D`Água.
- Amaral, J. M., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amnistia Internacional. (2004). *Escolas Amigas dos Direitos Humanos- Transformar Comunidades da Educação para os Direitos Humanos*. (A. Internacional, Ed.) Obtido em 15 de julho de 2017, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/briefing_projeto_escolas_amigas_direitos_humanos.pdf
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Espanha: The McGraw- Hill Companies, Inc.l.

- Associação de Professores de Português (2015). *Parecer sobre metas e programa do ensino básico*. Obtido em de <https://www.app.pt/6547/17-de-abril-de-2015-parecer-sobre-metas-e-programa-do-ensino-basico/>, em 8 de outubro de 2017.
- Bahia, S. (2005). Posfácio. In G. L. Miranda, A. M. Simão, C. Sousa, F. Marques, I. Freire, I. Menezes, ... S. Bahia, *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento Aprendizagem e Ensino* (pp. 365-369). Lisboa: Relógio D`Água.
- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (2005). Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In G. L. Miranda, A. M. Simão, C. Sousa, F. Marques, I. Freire, I. Menezes, . . . S. Bahia, *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 332-363). Lisboa: Relógio D`Água.
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 6, 51-58. Obtido em 11 de abril de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Brickman, A. N., & Taylor, S. L. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias Para o Apoio às Primeiras Aprendizagens* (Fundação Calouste Gulbenkian ed.). Lisboa: Gráfica de Coimbra.
- Carneiro, R. (1999). A Escola: Uma Ponte Entre o Estado e a Sociedade Civil. In A. M. Bettencourts, A. Nóvoa, & J. Caraça, *A Educação e o Futuro* (pp. 53-59). Porto: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- Carrenho, S. M., Kimura, M. S., Vegas, D. I., & Antonio, F. P. (2013). Contribuições da Leitura na Formação do Cidadão: Exemplos que Incentivam. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, 21,(pp. 1-6). Obtido em 12 de agosto de 2017 em http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/AQ67dIvg7YDn3E_o_2013-7-10-17-43-36.pdf
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, I., & Nunes, L. (2012). *Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, J. P., & Rodrigues, J. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados- Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção- Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Castro, M. (2011). *As TIC na Educação e Formação de Adultos: O(s) sentido(s) dos adultos envolvidos em processos de RVCC e dos seus formadores*. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Comissão Nacional da UNESCO. (2007). Sessão de Encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas Para o Século XXI. *Relatório de Lupwishi Mbuyamba* (pp. 1-18). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Comissão Nacional da UNESCO. (2014). *ESCOLAS Associadas da Unesco- Manual Prático*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas. In P. Abrantes, L. Alonso, M. H. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, . . . L. Santos, *Reorganização Curricular do Ensino Básico- Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A leitura de Histórias Qualidade das Iinterações entre Pais e Filhos. *Diversidades*, 16-19. Obtido em 16 março de 2017 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%2C%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- Cruz, M. C., & Lopes, J. A. (1998). Estatuto Sociométrico de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Escolar. In J. A. Lopes, *Necessidades Educativas Especiais: Estudo e Investigação* (pp. 37-68). Braga: Lusografe.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao. (2000). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI* (6ª ed.). (J. C. Eufrásio, Trad.) ASA.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. (2007). *As Cem Linguagens da Criança : A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artemed Editográfica.
- Eisner, E. E. (2008). O que Pode a Educação Aprender das Artes Sobre a Prática da Educação ? *Currículo sem Fronteiras*, 8, 5-17. Obtido a 12 agosto de 2017 em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A Investigação Sobre Formação Contínua de Professores Em Portugal (1999-2004). In S. P. Educação, *Investigar em Educação* (pp. 109-148). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Fernandes, E. (1997). O Trabalho Cooperativo num Contexto de Sala de Aula. *Análise psicológica*, 563-572. obtido em 15 de julho de 2017 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Flores, P. Q., & Escola, J. J. (2009). O Papel das Novas Tecnologias na Construção da Cidadania: A Plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. *Observatorio (OBS*) Journal*, 77-96. Obtido em 21 de junho de 2017 em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewFile/134/233>
- Flores, P. Q., Escola, J., & Peres, A. (2011). O Retrato da Integração das TIC no 1º Ciclo : Que Perspetivas ? In P. D. (Coord.), *VII Conferência Internacional da TIC na Educação - Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education In UNICEF*. Obtido em 19 de janeiro em <https://www.unicef.org/education/files/PeaceEducation.pdf>
- Ghilardi, F., & Spallarossa, C. (1983). *Guia Para A Organização Da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Guimarães, R. D. (2009). Obtido em 26 de junho de 2017, em [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/1889/1/Linguagem%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20\(comunica%C3%A7%C3%A3o%20EIRI%202009-b\).pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/1889/1/Linguagem%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20(comunica%C3%A7%C3%A3o%20EIRI%202009-b).pdf)
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (dezembro de 2009). A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 41-45. Obtido a 12 de junho em http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf
- Inocêncio, S. A. (2013). *Estilo (s) de Liderança dos Directores em Escolas Públicas Não Agrupadas do Ensino Secundário da Região do Alentejo. Doutoramento em Educação – Liderança Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Jares, R. X. (2002). *Educação e Conflito- Guia de Educação para a Convivência*. Lisboa: ASA.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In R. (. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jordy, C. F. (1995). A Dominância Lateral em 182 Crianças. (SciELO, Ed.) *Arq Neuropsiquiatr*, pp. 631-638. Obtido em 9 de junho de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/anp/v53n3b/14.pdf>
- Junges, K. S., Machado, M. F., & Freitas, D. A. (2009). Os Paradigmas Educacionais na Organização do Processo Educativo. *IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia*, (p. 5685 a 5874). Brasil. Obtido em 23 de maio de 2017 em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3456_1843.pdf
- Kishimoto, T. M. (2010). *Tizuko Morchida Kishimoto*. (A. d. Movimento, Editor) Obtido em 16 de junho de 2017, em [file:///C:/Users/JRDC/Downloads/2.3 brinquedos brincadeiras tizuko morchida.pdf](file:///C:/Users/JRDC/Downloads/2.3%20brinquedos%20brincadeiras%20tizuko%20morchida.pdf).
- Koudela, I. D. (2010). A Ida ao Teatro. In F. p. Educação, *Teatro e Dança: Repertórios para a Educação* (Vol. 2),(pp. 11-42). São Paulo: Gráfica Brasil.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2007). *Desafios para um Currículo Escolar Comprometido com a Inclusão - Educação Temas e Problemas, 3*. Évora: Edições Colibri.
- Lopes, C. O. (1994). Comunicação e Ludicidade. In A. C. Pinto, C. O. Lopes, E. Carvalho, C. Simões, M. C. Silva, J. Tavares, . . . I. Sá-Chaves, *Para Intervir em Educação* (pp. 45-64). Aveiro: CIDInE.
- Losa, I. (1980). *Nós e a Criança* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação* (14ª ed.). S.Paulo: Cortez Editora.
- Magalhães, R. M. (2012). Compreender a Polivalência em Contexto Organizacional: Contributos da Psicologia do Trabalho.
- Marta, M. (2015). *A(s) Identidade(s) dos Educadores de Infância em Portugal. Entre o Público e o Privado na Primeira Década do Novo Milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Manjón, D. G., Gil, J. R., & Garrido, A. A. (1997). *Adaptações curriculares*. Lisboa: Dinalivro.
- Martins, E. (2012). Família e Escola no Contexto de um programa e Residência Pedagógica: Um Estudo a Partir do Enfoque Histórico-Cultural. In E. S. Culturas, *Changing Worlds, Changing education?* (pp. 89-108). Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, P. I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores* (2.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mauri, T. (1998). Curriculum y Enseñanza. In T. Mauri, I. Solé, L. Carmen, & A. Zabala, *Cuadernos de Educacion*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Miguéns, M. (2004). Nota Prévia. In C. N. Educação, *As Bases da Educação: Actas/Seminário Lei de Bases da Educação* (pp. 11-14). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, V., & Gomes, C. M. (2012). *Compreender os Direitos Humanos: Manual de Educação para os Direitos Humanos* (3.^a ed.). Coimbra: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e Autonomia, Desafios Compromissos e Incongruências. In A. Moreira, & J. Moreira, *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, L. (2005). Jean Piaget: Um Pedagogo? In G. L. Miranda, A. M. Simão, C. Sousa, F. Marques, I. Freire, I. Menezes, . . . S. Bahia, *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 25-43). Lisboa: Relógio D'Água.
- Munari, B. (1981). *Fantasia: Invenção, Criatividade e Imaginação - Na Comunicação Visual*. Lisboa: Editorial Presença.

- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (2ª ed.). (M. Melo, Trad.) Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. R. (2012). *Sérgio Niza. Escritos Sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Oers, B. V. (2009). a ZDP, Zona de Desenvolvimento Próximo. *Noesis - Destacável Redescobrir Vygotsky*, 77, 15-16.
- Oliveira, L. (1994). A Narrativa no Processo de Desenvolvimento do Professor. In A. C. Pinto, C. O. Lopes, E. Carvalho, C. M. Simões, M. C. Roldão, I. Alarcão, & L. Oliveira, *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 313- 330). Aveiro: CIDInE.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação. Coleção Infância* (4ª ed., Vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação. Coleção Infância* (Vol. 17). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s)da Infância- Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O Bem- Estar das Crianças, famílias e equipas Educativas: As Transições Sucessivas. In J. Formosinho, G. Monge , & J. Oliveira-Formosinho , *Transição entre Ciclos Educativos - Uma Investigação Praxeológica* (pp. 35-53). Porto: Porto Editora.
- Panzenhagen, L., & Nez, E. (s.d.). *Chefia e Liderança na Gestão Pública*. Obtido em 5 de dezembro de 2016, de União das Instituições de Seviços, Ensino e Pesquisa LTDA.em http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/an_o2012/chefia_lideranca.pdf
- Pediatria, S. B., Social, F. I., & Vidigal, F. M. (2015). *Receite um Livro*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Pinto, A. C., Lopes, C. O., Carvalho, E., Silva, M. C., Tavares, J., Roldão, M. C., . . . Sá-Chaves, I. (1994). *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.
- Pires, P., Landeiro, A., & Gonçalves, H. (2014). *A Grande Aventura*. Lisboa: Texto Editores.
- Portugal, G. (1994). Contextos como Facilitadores do Desenvolvimento : Suas Características. In A. C. Pinto, C. O. Lopes, E. Carvalho, C. Simões, M. C. Silva, J. Tavares, . . . I. Sá-Chaves, *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 233-248). Aveiro: CIDInE.
- Pozo, J. I. (2002). La Crisis de la Educación Científica :Volver a lo Básico o Volver al Constructivismo? In E. Barberà et al, *El Constructivismo en la Práctica* (2ª ed., pp. 33-46). Barcelona: Editorial Laboratório.
- Relvas, A. P. (2000). *O Ciclo Vital da Família* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-96). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de Formação: A Co- Construção de Saberes Profissionais pela Pluralidade de Sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. S. Duarte, B. Almeida, & R. G.-P. Educación (Ed.), *Livro de Actas do Congresso Internacinal Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3115-3127). Coruña: Universidade de Coruña.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.
- Rosado, C. E., & Campelo, M. E. (2011). A Educação Escolar: A Vez e a Voz das Crianças. (SciELO, Ed.) *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 71 , 19, 401-424. Obtido em 2 de fevereiro de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a10v19n71.pdf>
- Rosário, P. S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Projeto: Sarilhos do Amarelo - Auto-regulação em Crianças Sub-10*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1998). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica* (7ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Silva, A., & Pires, M. M. (2014). AS Letras de RAP como Recurso Metodológico no Ensino de Geografia e na Percepção do Espaço Vivido. (S. d. Paraná, Ed.) *Os Desafios da Escola pública Paranaense – Artigos*,1. Obtido em 18 de maio de 2017 em

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_artigo_ademir_jose_da_silva.pdf

- Silva, S. M., & Lima, J. Á. (2011). Liderança da Escola e Aprendizagem dos Alunos: Um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45, 1, 111-142. Obtido em 10 de janeiro de 2017 em <http://hdl.handle.net/10316.2/4843>
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação /Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, C. (2005). A Teoria Sociocultural de Vygotsky. In G. L. Miranda, A. M. Simão, C. Sousa, F. Marques, I. Freire, I. Menezes, . . . S. Bahia, *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 43-51). Lisboa: Relógio D`Água.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora .
- Tormenta, J. R. (2013). *Nesta Vertigem de Se Ser Professor "Aprende a Nadar Companheiro"!* Obtido em 18 de junho de 2017, de <http://hdl.handle.net/10216/65943>
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. (Lopes, & A. R. Lopes, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção - Na Área das Necessidades Educativas Especiais. In UNESCO (Ed.), *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência.
- UNICEF. (2011). A Escola e a Comunidade. In UNICEF, *Escolas Amigas da Criança* (pp. 1-24). New York: UNICEF.
- UNICEF. (2011). Alunos, Professores e Gestores Escolares. In UNICEF, *Escolas Amigas da Criança* (pp. 1-29). New York: UNICEF.
- UNICEF. (2011). Dinâmicas da Interação Entre a Teoria e a Prática. In UNICEF, *Escolas Amigas da Criança* (pp. 1-24). New York: UNICEF.

UNICEF. (1986). Convenção sobre os direitos das crianças. Assembleia Geral das Nações Unidas. Obtido em 12 de setembro de 2017 em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vicario, F. (2016). Envidia y Creatividad. In A. Drummond, H. M. Cunha , & R. Santana, *Competências Criativas* (pp. 27-36). Belo Horizonte: Paulineli Servicios Gráficos.

Williams, R. A., Rockwell, R. E., & Sherwood, E. A. (1995). *Ciências para Crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1992). *Planificação de Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa .

Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (4ª ed.). Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2001). El Reto de la Calidad. In M. A. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (2ª ed.).(pp. 33-48). Madrid: Ediciones Narcea .

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular n.º 17/DGIDC/DSDC/2007, Gestão do currículo na educação Pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário Da República — I Série n.º129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República - I Série A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I Série A n.º. 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República — I Série n.º237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto – Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, I Série N.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012. Diário Da República — I Série n.º126, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º. 65/2015 de 3 de julho de 2015. Diário Da República — I Série n.º128, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Estabelece universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República — I Série n.º 34, Ministério da Educação, Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, I Série – N.º 79. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime de autonomia,

administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto- Lei n.º 139 A/90 de 28 de abril de 1990. Diário da República – I Série n.º 98, Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto- Lei n.º 115 A/98 de 4 de maio de 1998. Diário da República – I Série n.º 102, Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto- Lei n.º 85/98 de 27 de agosto de 2009. Diário da República – I Série n.º 166, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Decreto- Lei n.º 3/08 de 7 de janeiro de 2008. Diário da República – I Série n.º 4, Ministério da Educação, Lisboa. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto- Lei n.º 17/16 de 4 de abril de 2016. Diário da República – I Série n.º 65 Ministério da Educação, Lisboa. estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho Conjunto n.º 5306/12 de 18 de abril de 2012 – II Série n.º 77, Ministério da educação e ciência e Ministério das finanças. Lisboa. Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.

Decreto-Lei n.º 79/14 de 14 de maio de 2014. Diário Da República – I Série n.º 92, Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

- Despacho Conjunto n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, II Série II de 2016-07-19, Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Brickman, A. N., & Taylor, S. L. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias Para o Apoio às Primeiras Aprendizagens* (Fundação Calouste Gulbenkian ed.). Lisboa: Gráfica de Coimbra.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Metas curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, I., & Nunes, L. (2012). *Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, J. P., & Rodrigues, J. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados-Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas. In P. Abrantes, L. Alonso, M. H. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, . . . L. Santos, *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A Investigação Sobre Formação Contínua de Professores Em Portugal (1999-2004). In S. P. Educação, *Investigar em Educação* (pp. 109-148). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In R. (. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Martins, E. (2012). Família e Escola no Contexto de um programa e Residência Pedagógica: Um Estudo a Partir do Enfoque Histórico-Cultural. In E. S.

- Culturas, *Changing Worlds, Changing education?* (pp. 89-108). Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, P. I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores* (2.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Miguéns, M. (2004). Nota Prévia. In C. N. Educação, *As Bases da Educação: Actas/Seminário Lei de Bases da Educação* (pp. 11-14). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial- Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para diretores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2014). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico -1.º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O Bem- Estar das Crianças, famílias e equipas Educativas: As Transições Sucessivas. In J. Formosinho, G. Monge , & J. Oliveira-Formosinho , *Transição entre Ciclos Educativos - Uma Investigação Praxeológica* (pp. 35-53). Porto: Porto Editora.
- Pires, P., Landeiro, A., & Gonçalves, H. (2014). *A Grande Aventura*. Lisboa: Texto Editores.
- Reis, C., Assunção, A. P., Cabral, T. C., Silva, E., Viegas, F., Segura, J., . . . Mota, I. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da educação e Ciência / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva , A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa:

Ministério da Educação /Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora .

UNICEF. (2011). A Escola e a Comunidade. In UNICEF, *Escolas Amigas da Criança* (pp. 1-24). New York: UNICEF.

UNICEF. (2011). Alunos, Professores e Gestores Escolares. In UNICEF, *Escolas Amigas da Criança* (pp. 1-29). New York: UNICEF.

UNICEF. (2011). Dinâmicas da Interação Entre a Teoria e a Prática. In UNICEF, *Escolas Amigas da Criança* (pp. 1-24). New York: UNICEF.

Zabalza, M. (1992). *Planificação de Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa .

Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais, E. S. (2010). *Concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação*. Relatório Final , Lisboa. Lisboa Obtido em 10 de fevereiro de 2017 em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Concepcao_strat_horiz_2013.pdf

Direcção-Geral da Educação. (novembro de 2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. (M. d. Ciência, Ed.) Obtido em 27 de janeiro de 2017, de www.dge.mec.pt:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Diagnóstico Social do Município da Maia | 2014

Obtido em 28 de julho de 2017 em file:///C:/Users/JRDC/Downloads/diagnosticosocialmunicipiomaia_02_2015.pdf

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

Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2014). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico -1.º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial- Indicadores-chave para o desenvolvimentos das escolas: Um guia para diretores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Palmela, R. M. (2010). *Valores -Dossier temático dirigido às Escolas*. Obtido em 2 de agosto de 2017, em http://www.meninosrabinos.com/Escola/files/Dossier_tematico_escolas_cm_palmela.pdf

Reis, C., Assunção, A. P., Cabral, T. C., Silva, E., Viegas, F., Segura, J., . . . Mota, I. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da educação e Ciência / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.