

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Mariana Pinto Saraiva

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho 20**19**

Mariana Pinto Saraiva

Relatório de Estágio

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

AGRADECIMENTOS

“Tudo o que é bom dura o tempo necessário para ser inesquecível”

(Fernando Pessoa)

É desta forma que para sempre me lembrarei, com saudade, destes momentos. É imprescindível agradecer a quem de tudo fez para que o sonho se tornasse realidade.

À minha família, por todo o amor, apoio e dedicação com que abraçaram mais uma etapa comigo, assim como todas as possibilidades que me proporcionaram para voar na minha caminhada profissional.

Ao Pedro, companheiro de todas as horas. Obrigada por estares comigo nos meus momentos mais difíceis e por todo o amor partilhado.

À minha Diana, meu par pedagógico, por todos os momentos que passamos, risos, lágrimas e desafios, e pela nossa amizade tão verdadeira e sem igual.

À Inês e Mafalda, companheiras de trabalho sem fim e de longas caminhadas no contexto, obrigada por partilharem comigo estes momentos tão maravilhosos, com os nossos meninos. Com a Diana somos, sem dúvida, as infalíveis!

Às supervisoras institucionais, por partilharem comigo um bocadinho do seu saber e pela disponibilidade neste percurso de formação.

Às orientadoras cooperantes e respetiva comunidade educativa, pela receção nos seus grupos e por me deixarem aprender mais convosco. Muito obrigada pela vossa disponibilidade e confiança no nosso trabalho.

Aos meninos que me receberam de braços abertos, sempre com o melhor sorriso e o melhor abraço. Foi bom aprender convosco!

A vós vos dedico este sonho, com todo o amor.

RESUMO

O processo de formação profissional docente enquanto agente reflexivo e crítico, permitiu o desenvolvimento de saber pensar e agir nos diferentes contextos educativos, colocando a investigação ao serviço das práticas pedagógicas. As conceções teóricas, bem como os referentes das práticas em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico permitiram a construção da personalidade docente e o desenvolvimento holístico das crianças, numa visão inclusiva da educação.

O presente documento procurou sistematicamente atender ao vaivém entre os referentes teóricos e as ações desenvolvidas nos diferentes contextos educativos, pelo que se planificou e avaliou tendo em conta o desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores. Deste modo, a metodologia de Investigação-Ação assumiu-se como basilar no processo de formação, numa perspetiva transformadora da ação inserida numa espiral cíclica entre observação, planificação, ação e reflexão. É ainda evidenciado o carácter pertinente da utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto nos dois níveis educativos, tendo em vista o desenvolvimento holístico e a aquisição de competências de responsabilidade pessoal e social.

A reflexão e análise da ação pedagógica, numa postura sistematicamente indagadora, permitiu a mobilização de conhecimentos científicos, metodológicos e didáticos que sustentaram a ação. Por sua vez, resultou na primazia de um clima de negociação, democracia, aceitação e confiança que se constituíram essenciais para o saber pensar e agir no contexto, melhorando as práticas educativas.

Palavras-chave: Prática Educativa, Criança, Investigação-Ação, Escola Inclusiva, Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

The process of professional teacher training, being a reflexive and critical agent, has allowed the development of knowing how to think and act in different educational contexts, placing research at the service of pedagogical practices. The theoretical conceptions, as well as the concerning of the practices in pre-school education and 1st Cycle of Basic Education, grant the construction of teaching personality and the children holistic development, in an inclusive vision of the education.

This document systematically attempts to take in account the variances between the theoretical referents and the actions developed in the different educational contexts, reason why it was planned and evaluated according to the learning development of all the intervenient. Thus being, the Action-Research methodology assumed as the basilar in the formation process, in a transformative perspective of the action inserted in a cyclical spiral between observation, planning, action and reflection. It is also evidenced the pertinent nature of the use of Project Work Methodology in the two educational levels, having in mind a view to holistic development and the acquisition of competences of personal and social responsibility.

The reflection and analysis of the pedagogical action, in an inquiring systematically posture, allowed the mobilization of scientific, methodological and didactic knowledge that supported the action. In turn, it resulted in the primacy of a climate of negotiation, democracy, acceptance and trust that were essential for knowing how to think and act in the context, improving educational practices.

Keywords: Educational Practice, Child, Research-Action, Inclusive School, Socio-constructivism.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	v
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico e legal	3
1. O perfil duplo do professor – formação e desenvolvimento da personalidade docente	4
2. Especificidades da Educação Pré-escolar	12
3. Especificidades do 1º CEB	19
4. Diferenciação pedagógica na escola inclusiva	25
Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. O ambiente educativo do agrupamento e da instituição educativa	29
1.1. Contexto em Educação Pré-Escolar	32
1.2. Contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico	39
2. Metodologia de investigação	45
Capítulo III. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	50
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico	66
Metarreflexão	82
Referências bibliográficas	85
Normativos legais e outros documentos	99

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

PES – Prática Educativa Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

PEI – Projeto Educativo Individual

DL – Decreto-Lei

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

SAF – Serviço de Apoio à Família

DGE – Direção-Geral de Educação

PTT – Plano de Trabalho de Turma

AEC – Atividades Enriquecimento Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

PCG – Plano Curricular de Grupo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que visa a habilitação profissional para as duas valências profissionais. Este processo formativo gerou diferentes etapas e construção de conhecimento, vertidas no relatório de estágio, como resultado de um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social. Procura evidenciar crenças metodológicas e ações apoiadas nos processos de observação e reflexão individual e colaborativa.

A habilitação profissional para o perfil duplo de docência visa a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, na qual a construção de projetos de investigação potencia a transformação da educação. Nesse sentido, problematizaram-se as práticas pedagógicas afim de desenvolver e consolidar as competências socioprofissionais e pessoais, explanadas neste documento. Retratando um segundo ciclo de estudos, num processo complementar ao iniciado no primeiro ciclo de estudos – licenciatura em Educação Básica, e a obtenção do perfil duplo que consta no Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, foi possível desenvolver conhecimentos científicos, metodológicos e didáticos que se procuram explicar no presente relatório.

O documento encontra-se dividido em três capítulos principais terminando com uma reflexão global sobre as experiências e aprendizagens construídas nos dois níveis de educação. No primeiro capítulo apresentam-se os referentes teóricos que sustentaram a aprendizagem profissional para o perfil duplo e que orientaram a formação e o desenvolvimento da personalidade docente. Ainda neste capítulo, foi dedicado um ponto à diferenciação pedagógica na escola inclusiva, uma vez que o próprio contexto da prática educativa tinha que dar resposta a crianças diferentes em muitos aspetos da sua personalidade. A

inclusão não pode ser apenas considerada num conceito da literatura, mas deve transformar-se em ações para que “todos os alunos tenham o maior número possível de oportunidades de maximizar seu potencial, sejam quais forem suas características e necessidades” (Rodrigues, 2006, p.244).

No segundo capítulo é caracterizado o ambiente educativo do agrupamento e da instituição educativa onde ocorreu a PES, evidenciando, nos respectivos pontos, a caracterização dos dois níveis educativos e dos respectivos grupos. O terceiro ponto integra ainda a metodologia de investigação utilizada durante a prática educativa como processo para o enriquecimento da aprendizagem profissional.

No terceiro capítulo está contida a descrição e análise crítica das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos tanto no contexto de EPE como no contexto de 1º CEB. É feita uma mobilização das conceções teóricas e dos referentes da prática que estão evidenciados nos capítulos anteriores, tendo em vista a fundamentação das decisões pedagógicas assumidas ao longo da PES.

Por fim, a reflexão final ou metarreflexão do processo formativo procura evidenciar uma metanálise global, evidenciando os conhecimentos construídos pela autora deste relatório.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor”

(Alarcão, 1996, p. 181)

O presente capítulo visa explicar o principal quadro teórico e legal que deu sustento à ação educativa, num percurso em torno das valências do perfil duplo do educador de infância e o professor do 1º CEB. Um docente bem-sucedido deve possuir um conhecimento aprofundado sobre a teoria, as conceções pedagógico-didáticas, as metodologias de ensino e os normativos legais que sustentam as práticas educativas. É importante que este conhecimento sustente as práticas, mas que não seja propulsor de uma “prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81).

Tendo em vista o perfil duplo mencionado anteriormente, num primeiro ponto é feita uma abordagem generalista aos dois níveis educativos evidenciando o papel da educação, o ensino e aprendizagem e as competências profissionais necessárias neste perfil duplo. Num segundo e terceiro capítulo são apresentadas as especificidades de cada nível educativo, terminando com um ponto dedicado à escola inclusiva e ao seu quadro conceptual, dado que foi uma preocupação eminente durante a prática pedagógica, devido à singularidade do contexto de 1º CEB.

1. O PERFIL DUPLO DO PROFESSOR – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DOCENTE

A educação pretende atingir o desenvolvimento do ser humano nas suas diferentes competências (Delors, et al., 1996), e definida pela Lei de bases do sistema educativo – 46/86 de 14 de outubro-, “promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (artigo 2º). Esta tem em vista a formação de cidadãos capazes de “julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º).

Por sua vez, o sistema educativo tem por definição ser um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”(artigo 1º), de igual oportunidade para todos os seus intervenientes e “que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”(artigo 1º), como resulta da letra da lei (Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de outubro).

Tendo isto em conta, é necessário compreender que a educação se organiza em quatro pilares de conhecimento que contribuem para uma melhor aprendizagem dos indivíduos. Delors et al., (1996) definiu-os como “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Ou seja, a criança adquire instrumentos para compreender o mundo e aprende: a agir sobre o meio em que está inserida, a viver em sociedade e a ser sujeito da realidade em que está inserida. Quando a educação se baseia nestes pilares a criança assume uma construção do seu conhecimento ativa, passando a criar as suas próprias ações. Foi com bases nestes pilares que as práticas pedagógicas realçadas no terceiro capítulo foram fundamentadas, integrando-se num processo de ensino e aprendizagem que norteia o paradigma

socioconstrutivista, no qual a criança é autónoma no seu processo de aprender (Vygotsky, Lúria, & Leontiev, 1991) .

Com o passar dos anos, a Educação em Portugal foi adotando uma perspectiva mais cognitivista, pelo que a teoria construtivista, defendida por Vygotsky e Piaget, foi a qual pelo que o ensino formal se orientou. Esta preconiza a criação de oportunidades para que o aluno construa o seu próprio conhecimento, aumentando significativamente o interesse da criança assim como as suas aprendizagens. Os docentes construtivistas favorecem as experiências do meio e o contacto com a realidade, esperando que indutivamente e espontaneamente o aluno descubra os conhecimentos (Alonso, 2002). Assim, ele organiza a sua aprendizagem e o professor orienta-o por meio de atividades centradas na discussão de temas sociais e políticos, tendo por base do ensino a realidade social dos alunos (Coll, et al., 2001). O aluno deixa de ser um mero recetor de conhecimento e passa a ser um agente da sua própria construção quando é colocado diante de situações - práticas ou teóricas - e espera que sejam encontradas soluções. O ensino passa a ser um sistema dinâmico em que os alunos são incentivados a procurarem novos conhecimentos e a aprenderem novos conceitos (Coll, et al., 2001), como será refletido no capítulo terceiro com a descrição e análise dos projetos desenvolvidos nos dois níveis educativos.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, defendida por Gardner (2000), é uma explicação da cognição humana, que reconhece as diversas e independentes facetas que a compõem e, ainda, preconiza a interdependência entre duas ou mais delas. São sete as inteligências - a lógico-matemática; linguística; cinestésica-corporal; musical; espacial; interpessoal; e intrapessoal - sendo que estas estão mais incrementadas numas áreas do que noutras. Ao longo da PES, nos contextos educativos, procurou-se ao máximo relacionar esta teoria com a aprendizagem das diferentes crianças. Neste sentido, e tendo em conta a educação inclusiva, as planificações espelham a variedade de propostas didáticas interligando as diferentes áreas do saber, adaptadas aos diferentes níveis cognitivos das crianças, conforme explanado no terceiro capítulo.

Carriço (2016) afirma que para que haja uma aprendizagem significativa é necessário um vínculo afetivo entre o professor/educador e o aluno, pelo que devem ser escolhidas as estratégias que melhor se adequam às crianças em particular. Tal significa que os métodos utilizados, para ensinar, são fundamentais para o sucesso do aluno, sendo que a aprendizagem de novos conhecimentos se faz a partir de informação que já é conhecida pela criança (Ausubel, 2003). Por este motivo, Coll, et al. (2001) estabeleceu duas condições para que o aluno dê significado ao que aprende: é necessário que os conteúdos sejam potencialmente significativos e que o aluno esteja motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe. O processo mediante o qual a aprendizagem significativa ocorre faz com que o aluno estabeleça ligações entre o novo conhecimento e os seus conhecimentos prévios. Na perspetiva de Piaget (1995), a aprendizagem é um processo contínuo, gradual e possível devido à equilibração cognitiva e que vai alterando o indivíduo. Já Vygotsky, Lúria e Leontiev (1991) assumem que as crianças enquanto ajudam outras estão a consolidar as suas próprias aprendizagens, e a desenvolver a sua autonomia, uma vez que a cooperação entre alunos e entre aluno-professor é privilegiada. Do mesmo modo, através do trabalho cooperativo consolidam as suas aprendizagens ao auxiliarem os demais, pelo que sem a intervenção do adulto dão significado às suas aprendizagens (Sutherland, 1996; Freire, 1996).

Os docentes assumem um papel de coconstrutores da escola, na medida em que esta se constrói à sua semelhança. Nos dias de hoje, o conhecimento adquiriu um papel volátil e de difícil domínio exclusivo, pelo que a escola é vista como um sistema integrado e multifacetado que promove processos de aprendizagens pessoais, envolvendo alunos e professores, adquirindo uma perspetiva de escola reflexiva em que é também desenvolvida uma cultura escolar própria (Alarcão, 2001).

É importante ainda referir que esta reflexão pode e deve ser feita em trabalho colaborativo. Roldão (2007) caracteriza-o como um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). É de extrema importância que o docente partilhe

as suas ideias e receba também essa partilha, refletindo sobre diferentes pontos de vista e intencionalidades. Isto permite que o conhecimento seja extensível a todos, fazendo com que haja mais sucesso entre todos os intervenientes.

No que concerne à aprendizagem das crianças, Malaguzzi (1995, citado por Fochi, 2014) considera que a criança aprende através da interação com o seu ambiente e que é de um modo ativo que transforma o seu relacionamento com o mundo do adulto, da criança e com o seu meio. Desta forma, o ambiente educativo deve ser objeto de reflexão e valorização, pois este é um terceiro educador, sendo que cabe ao docente o papel de criar um clima de bem-estar afetivo “que predisponha para as aprendizagens” (DL nº 241/2001 de 30 de agosto, Anexo 2, ponto 2, alínea I). Cada docente deve adaptar o ambiente educativo ao grupo em questão, retirando do mesmo o maior partido possível e, conseqüentemente, promover aprendizagens significativas. Note-se que, por ambiente educativo entende-se a organização do espaço, tempo, grupo e interações (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Quanto ao espaço, este deve ser capaz de proporcionar à criança fazer escolhas e tomar decisões, sendo que a flexibilidade do mesmo deve ser um critério a ter em consideração. Também aqui a manipulação e a linguagem expressiva da criança devem ser fomentadas nestes locais, pelo que a criança deve sentir vontade de “descrever as suas actividades a outras crianças e a adultos” (Zabalza, 1992, p.162). Se este for estimulante e organizado, influencia positivamente a sua autonomia, uma vez que permite que a criança se sinta segura para explorar o espaço e estabeleça interações no mesmo (Zabalza, 1992). Por sua vez, quanto à organização do tempo, as rotinas diárias surgem como organizadoras estruturais das experiências das crianças, uma vez que “perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (p. 224), o que lhes confere independência e oportunidade de agir e solucionar (Hohmann & Weikart, 1997).

A par disto é ainda fundamental estabelecer uma boa ligação com a comunidade escolar, nomeadamente com o seu contexto familiar, e que esta

se integre na vida escolar dos seus educandos, de forma a dar o apoio que as crianças necessitam para o seu desenvolvimento. Não obstante, é necessário que o estabelecimento de ensino seja um promotor de estratégias/políticas que propulsionem um maior envolvimento das famílias no contexto educativo, o que corrobora com o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que afirma que cabe à escola definir um projeto curricular de “saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa” (ponto IV). É aqui que as Associações de pais possuem um papel fundamental na aproximação dos encarregados de educação à escola, através de atividades planeadas em conjunto com o espaço educativo (Montandon & Perrenoud, 1994). A necessidade de existir um vínculo forte entre a escola e a família passa pela carência de planear e estabelecer compromissos, tendo em vista uma educação com qualidade tanto em casa como na escola (Montandon & Perrenoud, 1994), sendo que ao longo da PES, em particular no caso da EPE, procurou-se estreitar esta relação como está explanado no terceiro capítulo.

Para que as práticas educativas sejam direcionadas às necessidades das crianças, é necessário compreender os padrões de desenvolvimento para a sua faixa etária. Nas crianças entre os 0 e os 10 anos de idade, de acordo com o Kids Matter (s/d), apesar de os familiares e professores serem os principais responsáveis pelo desenvolvimento social das crianças, existem outros fatores de grande importância, nomeadamente as comunidades em que as crianças estão inseridas. De acordo com Piaget, “o desenvolvimento é um processo ativo, no qual as crianças buscam regularmente” (p.221) para além de “assimilar novas experiências, acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências e organizar o que sabem em esquemas novos e mais complexos” (Shaffer, 2005, p. 221). Quanto à aquisição de conhecimento, o mesmo autor defende que esta se processa em quatro fases: organização, adaptação, assimilação e acomodação. Desta forma, todas as sequências didáticas planeadas pelo docente devem ter em conta esta ordem de acontecimentos, o que foi realizado ao longo de toda a prática educativa, respeitando as

necessidades e interesses de cada grupo, como pode ser verificado no terceiro capítulo.

Piaget definiu os estados de desenvolvimento das crianças em períodos. No entanto, a faixa etária com que fora desenvolvida a prática pedagógica encontra-se em dois níveis distintos, sendo fundamental perceber em que consiste cada um deles para identificarmos em que nível está cada criança: o período Pré-Operacional (2 aos 7 anos) ou o período Operacional-Concreto (7 aos 11 anos). O primeiro caracteriza-se pelo início drástico do uso de símbolos mentais, perceptível através da linguagem ou de representações, imitações, jogos simbólicos, entre outros. É de salientar também que nesta etapa a criança desenvolve o pensamento intuitivo que está baseado na “característica perceptual mais saliente - o modo como as coisas parecem ser- em lugar de um processo de pensamento lógico e racional” (Shaffer, 2005, p. 234). Já no período operacional-concreto, as crianças adquirem operações concretas e um pensamento mais lógico sobre os objetos, sendo que assim estas progredem muito mais além do que é o pensamento estático e centrado (Shaffer, 2005). Nesta fase, as crianças “apresentam uma capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma forma mais lógica e adulta, embora adquiram a habilidade de realizar essas operações apenas no concreto, ou seja, vendo, pegando, experimentando” (Shaffer, 2005).

Segundo Piaget, a criança constrói o seu conhecimento através de uma experimentação ativa, retendo a informação na memória de curto prazo e integrando-a posteriormente na memória permanente. A aprendizagem é definida como uma “mudança ativa nos padrões de pensamento provocada pela vivência concreta da experiência de resolução de problemas” (Kohlberg & Mayer 1972, p. 21, citados por Hohmann & Weikart, 1997, p. 21).

É de elevado interesse compreender como se processa o ensino e aprendizagem nestas idades e as metodologias que melhor se adaptam a estas fases. Neste sentido, e de acordo com Leite, Malpique e Santos (1993), a metodologia de Trabalho de Projeto caracteriza-se pelo forte envolvimento de todos aqueles que nela participam, estando dividida numa componente

individual e outra colaborativa. Esta envolve trabalho de pesquisa, momentos de gestão flexível e momentos de debate em grupo e assenta em três etapas fundamentais: Identificação/Formulação do Problema; Pesquisa/Produção; e por fim, Apresentação/Globalização/Avaliação Final, o que é passível de ser verificado no capítulo terceiro, com o projeto “Reciclar para Re(criar)” – 1ºCEB - e “ Proteger o Mundo Animal” – EPE - (Leite, Malpique, & Santos, 1993).

Na primeira etapa, o grupo formula um problema ao qual quer ver respondido no final do trabalho, estuda o seu enquadramento, dividem-se tarefas - estas são atribuídas a pequenos grupos formados a partir do grupo inicial - e iniciam também a escolha dos instrumentos de pesquisa. A segunda etapa, é dedicada ao trabalho de campo, à reflexão teórica e à produção, pelo que os dados necessários devem ser todos recolhidos e posteriormente tratados, para que possam ser lidos e revistos por todos os elementos do grupo. A terceira etapa, diz respeito à avaliação final, onde o projeto concretizado é apresentado da maneira mais pertinente que o grupo encontrar (dramatizações, filme, cartazes, textos descritivos...) (Leite, Malpique, & Santos, 1993).

Para que se inicie este trabalho de projeto, Dewey (1968, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) afirma que é necessário que exista uma “observação objetiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente; um conhecimento de experiências anteriores, desenvolvidas em condições semelhantes” (p.113) e ainda uma” avaliação das observações e recordações anteriores para delas se tirar sentido” (p.114), só assim é possível centrar o projeto num problema e envolver a participação de todos os intervenientes. A utilização desta metodologia proporciona uma maior interdisciplinaridade na aquisição de conhecimentos pelas crianças, pois em simultâneo são trabalhados conceitos de áreas curriculares muito distintas.

A observação, segundo Estrela (1994) é o primeiro passo para avaliar e deve incidir sobre tudo aquilo que as crianças fazem, dizem e a forma como interagem entre si. Esta avaliação reflexiva recolhe informações que visam adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, permitindo falar com as

famílias acerca do desenvolvimento e do progresso do seu educando para apoiar melhor o seu processo de aprendizagem.

A avaliação é um veículo para obter informações importantes acerca do desenvolvimento das crianças. De acordo com Gaspar (2004), estas informações servem para melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica e provêm de uma seleção de questões que o docente pretende obter resposta, pois “aprender a avaliar é aprender a modificar o planejamento (...) podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar” (Lopes da Silva, et al., 2016; Freire, Davini, Camargo & Martins, 1997, p. 37). Os docentes recorrem à avaliação também como um “elemento regulador e promotor da qualidade ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, ponto 2 do Anexo III). Na opinião de Zabalza (2000), a avaliação enquadra-se como uma peça fundamental para os professores e os educadores de infância, pelo que auxilia a gestão do currículo na identificação dos desempenhos e competências que cada aluno deve alcançar. Por outro lado, permite às crianças ter uma perceção acerca do seu processo educacional, destacando-se como centrada no processo e nos seus efeitos e não no produto (Circular nº 4/2011 de 11 de abril).

Tal como Roldão (2005) afirma, o ensino é uma “ação organizada de forma sistemática para que a aprendizagem requerida de facto possa ocorrer, a cargo de uma instituição – a escola – e de profissionais responsáveis pelo desempenho dessa função de assegurar que outros aprendem – os professores”. A escola deve focar a sua atuação na aprendizagem da criança e na aquisição de competências e não propriamente no que o programa o exija.

Evidentemente, a prática profissional docente deriva da formação inicial do mesmo, e da sua qualidade. No entanto, é necessário que o docente se mantenha devidamente atualizado no que confere a metodologias e didáticas específicas, bem como seja um ser atento à sociedade em mudança. O docente assume um papel muito relevante, devendo refletir sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem, levando-o a redescobrir a sua modalidade de

ensino e aprendizagem e a criar mudanças positivas, adotando um papel ativo na educação (Alarcão, 1996).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/ 2001 de 30 de agosto, o educador de infância e o professor do 1º CEB dirigem a sua prática docente tendo por base a dimensão ética, social e profissional, tendo em vista o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, promovendo aprendizagens significativas e mobilizando saberes transversais e multidisciplinares.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, segundo a Lei 5/97 de 10 de fevereiro, assume-se como a primeira etapa na educação básica que se prolonga no processo de educação ao longo da vida. Uma vez que esta se assume como “complementar da ação educativa da família” (artigo 2º), pretende “estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2º). Desta forma, sendo facultativa, torna-se universal para as crianças que perfazem os 5 anos de idade, e tem entre os seus objetivos a promoção do desenvolvimento holístico das crianças com base na sua curiosidade e o fomento da sua inserção na sociedade (Lei 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2º). Cabe ao profissional de educação adaptar esses objetivos com os “conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar” (Lei 46/86 de 14 de outubro, artigo 5º).

De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva, et al., 2016) o educador é o principal interveniente de todo o processo educativo no que confere à elaboração, planificação e desenvolvimento do currículo, contribuindo para a formação de crianças ativas e participativas no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, este tem a sua intervenção no contexto caracterizada por etapas. Desta

forma, numa fase inicial é necessário recolher a informação referente a cada criança e o respetivo grupo em que estão inseridas, com o objetivo de agir considerando as suas características individuais. Para além disto, deve planificar atividades e projetos adequados às suas necessidades e interesses e, por último, zelar pela organização de um ambiente educativo seguro e confortável, oferecendo múltiplas oportunidades de aprendizagem e indo ao encontro do contexto e das necessidades do grupo (Ministério da Educação, 2016).

Efetivamente, para que as necessidades e interesses do grupo sejam atentadas, a escuta e a documentação pedagógica tornam-se essenciais nas práticas educativas (Rinaldi, 2006). Assim sendo, é necessário conferir voz às crianças e escutá-las em todos os momentos, percebendo os seus interesses e as suas dificuldades e, posteriormente, documentar essa informação para que depois seja analisada e refletida nas planificações seguintes. A documentação pedagógica pode surgir em documentos escritos e detalhados, mas também em registos audiovisuais ou fotográficos, permitindo ao adulto em qualquer momento relembrar todo o percurso educativo.

É fundamental que o educador promova uma boa relação com as crianças e entre pares, desenvolvendo nelas um sentimento de segurança afetiva e social (DL 241/2001 de 30 de agosto). Desta forma, o socioconstrutivismo dá resposta a esta necessidade perspetivando a aprendizagem como um produto da interação entre objetos, crianças e a cultura (Vygotsky, 2007), sendo que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proporciona aprendizagens contínuas e atuais quando estas acontecem em colaboração com outras crianças. Tendo em conta estes pressupostos, as práticas pedagógicas em contexto de EPE atenderam a estes referentes em todas as planificações, inclusivamente no projeto “Proteger o mundo animal”, desenvolvido numa metodologia com características de Metodologia de Trabalho de Projeto, fomentando o trabalho cooperativo.

Cabe ao educador apoiar e estimular o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança que acontece através da interação

entre “maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 8). Ora, as opiniões, escolhas e perspectivas de cada criança devem ser explicadas e debatidas tirando partido das interações do meio social e do contexto de educação de infância, sendo que estas devem aprender a defender as suas ideias e a respeitar, simultaneamente, as dos outros, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem de todos. Consequentemente, deve ser promovido um equilíbrio entre a ética do educar e cuidar, uma vez que o educador é também um cuidador daquelas crianças, tendo em vista o desenvolvimento da criança e do profissional (Marta, 2015).

O currículo na EPE deve ser articulado com as OCEPE adaptando-se ao “contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e de cada grupo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 14). Assim sendo, durante as práticas pedagógicas descritas e refletidas no terceiro capítulo, foi tida em conta a postura que um educador deve adotar no sentido de promover a construção ativa do próprio conhecimento das crianças, ou seja, através de uma aprendizagem pela ação em articulação com o currículo.

Para que um docente seja reflexivo e investigativo, este deve cumprir todas as etapas do ciclo de observação, planeamento, ação e reflexão sobre as práticas (Lopes & Silva, 2010). No entanto, essa informação deve ser organizada, interpretada e refletida, através do processo de avaliação em contexto de EPE, dando lugar a uma ligação indissociável entre a planificação e avaliação (Lopes da Silva, et al., 2016).

De acordo com o Ministério da Educação (2016), avaliar é o processo educativo em que o educador observa, regista e documenta sobre as crianças e sobre dados relativos ao seu contexto familiar e social, numa perspetiva reflexiva sobre a própria ação docente. Esta deve possuir características de acordo com a idade, as necessidades e o contexto socioeconómico, geográfico e educativo em que as crianças estão inseridas. Sempre que necessário o educador deve construir grelhas de observação direta, avaliando o

desempenho das crianças numa determinada tarefa, pelo que durante a prática pedagógica foram construídos estes instrumentos.

É importante analisar a legislação em vigor, no sentido de compreender a intencionalidade da avaliação e o modo com deve ser realizada. De acordo com a circular (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011) sobre a avaliação na EPE, esta deve assentar em diversos princípios como: utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; valorização dos processos da criança; promoção da igualdade de oportunidades e equidade; deve apresentar um carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; e deve haver uma coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE.

A Circular referida anteriormente realça quais os instrumentos que podem e devem ser utilizados para realizar a avaliação na EPE. São eles a observação, as entrevistas, as abordagens narrativas, as fotografias, gravações de áudio e vídeo, os registos de autoavaliação, portefólios construídos com as crianças, questionários feitos às crianças/pais ou outros instrumentos que se achem pertinentes para a realização da mesma.

Os documentos pessoais da educadora - planificações, diários de prática ou sínteses de trabalhos realizados com os grupos/famílias - são ainda documentos resultantes da avaliação que têm em vista o melhoramento das intervenções e a orientação das mesmas. Este planeamento e avaliação devem incidir sobre o ambiente, a intervenção da educadora, o processo educativo e o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças. Procura também ajudar a criança a tornar-se o agente da sua própria aprendizagem e, assim, esta começa a tomar consciência das etapas que já conquistou e ainda das dificuldades que tem ou teve. Esta forma de avaliação contribui para o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e da autoconfiança nas crianças.

Na EPE, a participação das famílias torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, não só porque esta “constitui a primeira instância educativa do indivíduo” (Homem, 2002, p. 36), mas

também pelo facto de a “família e [a] educação [serem] dois termos indissociáveis” (Barbosa, 1988 citado por Villas-Boas, 2001, p. 82). Neste sentido, e corroborando com a ideologia de Bronfenbrenner (1993), uma vez que o desenvolvimento humano é influenciado pelos indivíduos e o ambiente que o rodeia, a escola surge como uma “extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo (...)” (Lima, 1992, citado por Homem, 2002, p. 35). Assim, torna-se essencial que a ligação Família-Escola seja pautada por relações fortes e um clima de cooperação, na medida em que pais motivados e participativos se refletem em crianças que adquirem maior confiança em si mesmas e com níveis de felicidade mais elevados (Magalhães, 2007). Desta forma, é na escola e na família que as crianças vão encontrar pontos de referência para o seu crescimento e desenvolvimento.

É essencial que o educador passe por processos de observação, registo e documentação de tudo aquilo que é desenvolvido na sala de atividades, tendo em vista a formação reflexiva de docentes (Alarcão, 1996). Neste sentido, é também importante que esteja desperto para a legislação e documentos orientadores em vigor, bem como diferentes metodologias, formando o seu próprio perfil docente.

As OCEPE, baseadas nos objetivos definidos pela lei 5/97 de 10 de fevereiro, surgem no sentido de dar apoio ao educador de infância tornando clara a intencionalidade educativa das atividades desenvolvidas na prática pedagógica (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Este documento torna-se imprescindível pois auxilia o educador na construção e gestão do currículo no jardim de infância (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 5), encontrando-se dividido em três secções – Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. As áreas de conteúdo de Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação bem como de Conhecimento Mundo, apesar de se encontrarem segmentadas neste documento e com os seus próprios objetivos bem delineados, não são estanques, o que permite que se interliguem em diversos pontos, promovendo um desenvolvimento holístico.

No entanto, não são o único referente para a prática pedagógica, uma vez que cada educador adota alguns modelos curriculares com os quais as complementa. Os modelos curriculares que apoiaram a prática pedagógica têm características do modelo de High/Scope, Reggio Emília e Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo que estes possibilitaram a sustentação das concepções e as decisões no sentir, pensar e fazer pedagógico. Enquadrando-se numa perspectiva socioconstrutivista em que a criança é construtora do seu próprio conhecimento, a prática pedagógica refletiu-se numa Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, Pinazza, & Morchida, 2007)

O modelo curricular de High/Scope rege-se por cinco componentes básicos, nomeadamente a tomada de decisão, os materiais, a manipulação, a linguagem da criança e o apoio do adulto, indo ao encontro daquilo que caracteriza a metodologia de Pedagogia-em-Participação (Hohmann & Weikart, 1997). Segundo Piaget, diariamente as crianças possuem inúmeras oportunidades para aprenderem de forma ativa, pelo que o raciocínio e a experiência sensorial se tornam indissociáveis (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007) cabendo ao educador a criação de situações pedagógicas que assim o permitam. Segundo este modelo, “o processo planear-fazer-rever é a peça central da abordagem de aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 247), pelo que durante a prática pedagógica as crianças foram informadas do que iriam realizar e, no final de cada dia, era sempre feita uma pequena revisão do que tinham realizado. Particularidade deste modelo são as áreas de jogo espontâneo bem definidas, ou seja, as crianças devem participar nas decisões sobre as mudanças a realizar no ambiente educativo e compreender como o espaço está organizado, bem como as suas potencialidades (Hohmann & Weikart, 1997). Neste sentido, este espaço deve estimular diferentes atividades, ser amplo e organizado, ter material diversificado e em número suficiente, bem como ser seguro e permitir a mobilidade de objetos (Hohmann & Weikart, 1997), como pode ser verificado no segundo capítulo, na caracterização do contexto de EPE.

A construção do conhecimento através da aprendizagem pela ação, caracterizada no modelo High/Scope, identifica a criança como a principal agente da construção do seu conhecimento, sendo que o educador deve “gerar oportunidades que permita à criança iniciar experiências” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.58). Neste sentido, a tomada de decisões, a manipulação e a comunicação, linguagem e pensamento devem estar presentes nas práticas, permitindo às crianças manipular e experimentar, visando o desenvolvimento da sua autonomia, iniciativa e capacidade de decisão (Hohmann & Weikart, 1997). Para além disso, no ambiente educativo mencionado posteriormente, existia uma linha de compromisso e respeito pelo outro, assente numa pedagogia democrática, um dos princípios vinculados pela Pedagogia-em-Participação.

A Pedagogia-em-Participação, com impacto na construção das aprendizagens das crianças, parte das suas vivências, dos seus interesses e necessidades e desenvolve quotidianamente ações que promovem o desenvolvimento holístico das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2016). O ambiente pedagógico é organizado entre materiais pedagógicos, interações, organização dos grupos e projetos, juntamente com a participação familiar, a documentação pedagógica e o ciclo observação-planificação-reflexão/avaliação (Oliveira-Formosinho, 2016). Esta metodologia permite que, através das interações, sejam criados espaços e tempo pedagógicos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Por sua vez, o modelo curricular de Reggio Emília assume o ambiente educativo como um terceiro educador, na medida em que este “sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo, sendo eles os educadores, os pais e comunidade e as crianças (Lino, 2007, p. 102). A criação de um ambiente educativo deve ser a primeira tarefa do educador de infância, e este deve ser pautado pela capacidade de participação ativa de uma criança. Neste modelo em concreto, existe uma preocupação acrescida no que confere à dimensão estética, especificamente no espaço educativo, devendo este possuir poder comunicativo e respeitar identidades pessoais e culturais

(Edwards, Gandini, & Forman, 2016), sendo isto verificado no ponto 2.1.1 deste documento. Tendo em vista o fomento do trabalho cooperativo e a interação social, a “pedagogia das relações” foi vivenciada neste contexto de EPE, fomentando a criação de pontes entre culturas e a interação entre todas as crianças através do desenvolvimento de atividades em pequeno e grande grupo, em trabalho por projeto (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009).

Neste sentido, a criação de conflitos cognitivos esteve sempre presente, permitindo a existência de momentos de negociação e participação, promovendo a interação entre as crianças e os seus pares. Deste modo, o trabalho por projeto, explanado no terceiro capítulo deste documento, revela a capacidade de participação de todos os intervenientes, o desenvolvimento de competências e saberes e, fundamentalmente, a capacidade de a criança trabalhar com os outros (Vasconcelos, 2012).

3. ESPECIFICIDADES DO 1º CEB

O 1.º CEB prevê-se que seja frequentado por crianças com idades compreendidas entre os 6 e aos 10 anos de idade, assumindo um carácter “universal, obrigatório e gratuito”, abrangendo quatro dos nove anos totais previstos de Ensino Básico (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 6º).

Em Portugal, a monodocência - “a responsabilização de um/a único/a professor/a pela gestão de todo o currículo de uma turma” (Vale & Mouraz, 2014, p. 86) - vigora no sistema educacional do 1º CEB, no entanto, de acordo com a Lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo -, pode ainda vigorar a modalidade de monodocência coadjuvada em que o “docente, principal responsável pelo ensino-aprendizagem, é coadjuvado em áreas especializadas (Vale & Mouraz, 2014) por outro docente, participando em tudo o que diz respeito à turma, como por exemplo a avaliação.

O Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto define o perfil do professor do 1º CEB como aquele que mobiliza conhecimentos específicos das diferentes áreas, desenvolvendo o currículo e promovendo a aprendizagem dos alunos, num regime de escola inclusiva. Para isso, inicialmente avalia o grupo, percebendo “a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiência com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (ponto II, alínea c), para que possa agir em conformidade com esses mesmos fatores.

No caso específico de cada área, é espectável que seja desenvolvida uma educação tendo por bases objetivos definidos pela legislação. Na educação para o português, o aluno deve ser capaz de: adquirir competências de compreensão e expressão oral, bem como de expressão escrita, nomeadamente produção e compreensão; e aplicar estratégias diversificadas para a aprendizagem da escrita (Decreto Lei 241/2001, de 30 de agosto). Na educação em matemática prevê-se que fomente a capacidade de: gostar da matemática, promovendo a sua interligação com a vida quotidiana; construir um conhecimento matemático próprio; aprender conceitos, técnicas e processos matemáticos; e promover atividades de investigação em matemática (Decreto Lei 241/2001, de 30 de agosto). Já na área de estudo do meio prevê-se que o aluno seja capaz de: desenvolver a sua atitude científica e curiosidade; participar em atividade experimentais; e evidenciar-se como um cidadão consciente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo e respeito pela diferença na sociedade democrática atual. No âmbito das expressões artísticas o professor deve promover a criatividade utilizando estratégias que envolvam processos artísticos, materiais adequados e variados, instrumentos e técnicas adaptadas; A expressão físico-motora pretende melhorar a qualidade de vida, fomentar hábitos saudáveis, desenvolver a capacidade de atingir objetivos e vencer dificuldades, assim como respeitar as diferenças individuais manifestadas na atividade física (Decreto Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Quanto ao aluno, prevê-se que este seja livre, autónomo, capaz de vencer as suas dificuldades e, tenha capacidade de pensar “crítica e autonomamente [e ser] criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade

de comunicação” (Martins, 2017, p. 16). São também considerados valores a atingir a responsabilidade e integridade, a excelência e exigência, a curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e a liberdade (Martins, 2017). É espectral que o docente promova uma aprendizagem holística, fazendo uma correta articulaçāo dos conteúdos, relevando o mundo como um todo e, para isso, o currícuo deve ser bem articulado pelo docente, nas suas diversas componentes.

O currícuo assume-se como um conjunto de “atividades, experiências, materiais, métodos de ensino e outros meios utilizados pelo professor ou considerados por ele no sentido de alcançar os fins da educaçāo” (UNESCO Digital Library, 1968, p. 130), que contribui para a organizaçāo do ensino e para a avaliaçāo do desempenho das criançās. Para além disso, assume-se como um conjunto de aprendizagens tidas como necessárias numa épuca e contexto (Roldāo, 2011) e que, efetivamente, ao longo do tempo vāo sofrendo alteraçōes consoante os interesses, situaçōes e necessidades. Este integra as aprendizagens sociais, científcas, linguísticas, funcionais, éticas, etc. (Roldāo, 2001).

Segundo a matriz curricular para o 1º CEB, para português e matemática prevê-se uma carga horária mínima de sete horas semanais e de três horas semanais para estudo do meio, educaçāo artística e educaçāo física. A estas acresce uma hora de oferta complementar e uma hora e meia de estudo acompanhado, perfazendo aproximadamente 25 horas semanais, o que nos 3º e 4º anos de escolaridade aumenta para aproximadamente 27 horas semanais, com a integraçāo do inglês (Decreto Lei n.º 55/ 2018 de 6 de julho). A gestāo flexível do currícuo faz parte integrante do desenvolvimento curricular e, segundo Zabalza (1997), é bastante importante que esta exista nas escolas e que seja levada a cabo. Ou seja, cada instituiçāo é formada por alunos e todos eles sāo diferentes, o que confere um carácter de peculiaridade a cada organizaçāo.

No ano de 2018, foram estabelecidas pela tutela as aprendizagens essenciais que regulam, por ano académico, os conhecimentos, capacidades e atitudes

que cada aluno deverá adquirir. De acordo com Ministério de Educação (2018) “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, sendo que existem para a área do Português, Matemática e Estudo do meio, e ainda para as áreas de domínio curricular comum, como o caso da Educação Artística – Artes Visuais, Teatro, Dança e Música – bem como para Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Inglês – 3º e 4º ano de escolaridade (Despacho n.º 6944-A/2018). Este documento não só se caracteriza pela sua solidez e riqueza dos conteúdos apresentados, mas também pela riqueza dos “processos cognitivos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos” (Roldão, Peralta, & Martins, 2017, p. 8).

A par das aprendizagens essenciais vigoram os programas e metas curriculares, homologados pelo despacho n.º 5306/2012, que “visam melhorar a qualidade de aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico” (p. 3). O programa apresenta os conteúdos por ano de escolaridade e uma ordenação sequencial e hierárquica, já as metas definem quais os objetivos a atingir em cada ano, tendo em vista os conhecimentos e as capacidades a desenvolver por parte das crianças. É de notabilizar que estes documentos identificam os conhecimentos a adquirir, articulados com as capacidades e atitudes a desenvolver “obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo” (Despacho n.º 6944-A/201, 2018, s/p).

Efetivamente, no caso do 1º CEB devido à monodocência, a articulação curricular assume-se como uma estratégia que deve ser privilegiada pelo docente. Leite (2012), define que é necessário que esta haja e que esta inclua a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Por articulação curricular entende-se a capacidade de “encadear elementos distintos” (p.8) para que transformem eficazmente “uma articulação desconjuntada numa articulação flexível e de continuidade” (Marques, 2002, p. 8).

A multidisciplinaridade trata-se de uma organização em que diversas disciplinas se “situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (Leite, 2012, p.89). A interdisciplinaridade “constitui uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p. 165) criando nova estruturas curriculares (Faria, 1984, citado por Teixeira, 2016), pelo que há uma necessidade de interligar os conhecimentos e relacioná-los com o quotidiano das crianças, para que lhes possa ser atribuído significado pelos mesmos. Esta ligação pode ser promovida através da utilização de uma temática central na sequência didática, estratégia que pode ser verificada no terceiro capítulo (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994). No entanto, não rompe com as disciplinas, mas transforma os conteúdos transversais e com diferentes abordagens pedagógico-didáticas, indo ao encontro das necessidades do grupo turma. Por último, na transdisciplinaridade “deixa de existir o parcelamento das disciplinas” (p.89), mantendo como base os seus conhecimentos, sendo considerada o grau “máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 89). Desta forma, ao longo da PES, todas as planificações foram construídas em formato de sequência didática, promovendo a articulação das diferentes áreas do saber, valorizando os interesses e curiosidades dos diferentes grupos.

Atendendo a que “a curiosidade é o motor da vontade de conhecer que coloca a nossa imaginação em marcha [e ambas aliadas à] criatividade deveriam ser consideradas como base de um ensino que possa resultar em prazer” (Pietrocola, 2004, p. 14), o professor deve partir das ideias tácitas das crianças para iniciar o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, um aluno motivado é aquele que utiliza estratégias mais cognitivas e metacognitivas, que utiliza estratégias de resolução de problemas e manifesta interesse e curiosidade, o que, futuramente, se traduzirá numa criança que faz um percurso escolar mais longo e que aprende mais (Machado & Alves, 2013).

A avaliação no 1º CEB assume-se de carácter contínuo e sistemático sendo um veículo que confere informações acerca do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nela participam professores, alunos, conselho de docentes, diretor, conselho pedagógico, encarregados de educação, docentes de coadjuvação e supervisores do Ministério de Educação. Esta integra três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica permite a integração escolar do aluno, uma vez que, “sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril, artigo 24º). A avaliação formativa recorre a “dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril, artigo 24º) pelo que sugere ao professor medidas pedagógicas apropriadas às características das crianças e às suas aprendizagens. A avaliação sumativa, realizada no final de cada período letivo, culmina, no final do ano, na “tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo” (Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril, artigos 24º e 25º). Tendo em conta a informação recolhida através de observação direta e participante, bem como de forma indireta através de um questionário à professora de 1ºCEB, o manual escolar enquadra-se também como um elemento de avaliação para a mesma.

Nas práticas pedagógicas, o manual escolar assume-se como um “recurso didáctico-pedagógico relevante (...) do processo de ensino e aprendizagem, como [de] propostas de actividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (Diário da República, 2007, s/p), contudo, deve ser interligado de forma harmoniosa com a sequência didáctica planeada, assumindo-se como um instrumento orientador (Martins & Sá, 2010, p. 215). Este documento orientador da prática profissional deve ser encarado como um suporte pelo que “não deve ser visto como detentor da verdade, mas sim como comentador de determinado conteúdo” (Vaz, 2014, p. 8).

Ao longo da PES, o par pedagógico reduziu a utilização do manual escolar e adotou estratégias diferentes para motivar os diferentes grupos. Uma vez que

as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) adquirem especial relevo na sociedade atual, também as práticas pedagógicas lhes devem dirigir especial atenção, dado que estes recursos se devem assumir como uma “ferramenta auxiliar” (Catalão & Maia, 2002, p. 27). A criação a partir da tecnologia permitem “inovar, recriar e redesenhar” (p. 5765) as práticas educativas, o que é um aspeto favorável para “um contexto de mudança (...) que exigem capacidade de fazer diferente e que gerem novas ideias e novas maneiras de ver a educação” (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5765).

Por fim, é espectável que o professor do 1º CEB perante uma “dimensão complexa, processual, contextual, dilemática, problemática, reflexiva e prática” da prática profissional (Dinis, Rebelo, & Silva, 2013, pp. 132-133), consiga mobilizar saberes a fim de os tornar relevantes para as crianças e para si.

4. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA

Uma escola é composta por uma realidade heterogénea e esta deve favorecer a diferença dentro de um contexto que possibilite a educação. Desta forma, “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares” e a uma pedagogia centrada na criança capaz de colmatar as suas dificuldades (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1). Assim sendo, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, refere que “o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. [Pelo que] a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas”.

A escola inclusiva deve ser para “todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força

e uma base de trabalho” (Sanches & Teodoro, 2006, p.70), sendo que cada criança deve ser respeitada e ter direito à diferença. Deste modo, a construção desta escola inclusiva parte de uma tarefa da responsabilidade dos professores, pais e governantes, “na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos, e ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana”. (Ainscow, 1999 & Mittler, 2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006). Cabe assim à escola realizar uma adaptação curricular tendo em contas as características do contexto socioeconómico e cultural de todas as crianças, bem como daquelas que são portadores de deficiência.

Uma escola que trabalhe com a diversidade, em que a criança é o foco principal de toda a ação educacional e onde as intervenções pedagógicas se adequam aos indivíduos que lá estudam, é sem dúvida uma escola que respeita as potencialidades e as necessidades de cada um, possuindo um ensino de excelência nas suas intervenções pedagógicas.

Hoje em dia, a escola acaba por ser mais do que o local onde as crianças se dirigem para construir conhecimentos e desenvolver capacidades e atitudes, mas sim como o espaço onde estas passam a maior parte do seu dia. É um local que sofre (ou deveria sofrer) alterações constantes e periódicas de acordo com as necessidades das crianças, estando assim direcionado para os seus interesses. Atualmente, verifica-se que a maioria das escolas estão preocupadas em cumprir um Programa e as respetivas Metas Curriculares, no caso do 1º CEB, sem que as crianças tenham voz ativa no seu processo de aprendizagem, ou seja, a escola não está preparada para desenvolver uma programação (Zabalza, 1994).

A escola assume-se como um espaço que deve valorizar a identidade, os valores, a autonomia, o projeto e a comunidade, que se preocupa com o que cada criança traz consigo quando entra para a sala de aula, com as suas inquietações, as suas vontades/interesses e que alia todos estes fatores aos documentos teóricos e legais que regulam a educação, cumprindo todos os objetivos de desenvolvimento que são espectáveis, dando um cunho pessoal

aos mesmos (Martins & Carrano, citado por Campos, 2013). Tendo isto em conta, cada membro da comunidade escolar tem uma opinião e um ponto de vista diferente dos demais, podendo apresentar pontos em comum, no entanto, estas opiniões devem ser postas em conta na tomada de decisões. A riqueza que esta diversidade provoca, é uma ótima base para o sucesso, pois o esforço para manter um espírito crítico, atividades pertinentes, elaboração de materiais, bem como a análise de resultados caracterizam esta organização como um trabalho cooperativo e um comprometimento nos processos das práticas (Zabalza, 1994, p.1).

Do ponto de vista das adaptações curriculares, explicitas no decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, cabe ao docente avaliar as crianças sinalizadas com NAS e diferenciar o seu currículo. Este documento legal assegura o direito a usufruir de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e um currículo específico individual, de acordo com cada especificidade. Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que têm por base o currículo comum, sendo que no caso da EPE devem ter as OCEPE como base e no ensino básico não ponham em causa a aquisição das competências terminais de ciclo. Nesta adaptação individual constam, por exemplo, a introdução de novas áreas curriculares específicas, novos objetivos e conteúdos intermédios, ou ainda a dispensa da realização de determinadas atividades que sejam sinalizadas com grau de dificuldade elevado para o nível de incapacidade da criança. Quanto ao processo de avaliação, este também sofre alterações, nomeadamente, quanto ao tipo de provas, os instrumentos de avaliação e a avaliação dos critérios individuais definidos no PEI da criança.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho define que “as linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos” (artigo 5º) cabendo, assim, ao professor definir estratégias adequadas a cada criança em particular. Quando o trabalho colaborativo é presente, a gestão flexível do currículo permite “aumentar oportunidades para

todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais” (Direção-Geral de Educação -DGE-, 2018, p.11).

Uma educação dirigida a todos não é aquele em que se baixa o nível de exigência, mas sim aquele em que se faz uma gestão curricular eficiente e, tendo por base as dificuldades e os ritmos de aprendizagem de cada criança. É expectável que o docente faça uma diferenciação pedagógica individualizada, ajustando as práticas educativas às características pessoais e coletivas, e, evidentemente, tenha um conhecimento aprofundado sobre as características das crianças e domine múltiplas estratégias de ensino (Santos, s/d). Tendo em conta as especificidades dos contextos evidenciadas no segundo capítulo, foram desenvolvidas estratégias de diferenciação pedagógica individualizada evidenciadas no terceiro capítulo.

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“A observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”
(Estrela, 1994, p. 56)

O presente capítulo pretende ilustrar a instituição educativa de EPE e 1º CEB onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES). Num primeiro momento, está caracterizado o meio envolvente, mais precisamente, o agrupamento de escolas e o centro escolar em que o centro de estágio se insere. Por fim, é feita uma evidência à metodologia utilizada durante todo o processo investigativo - Metodologia de Investigação-Ação. Esta opção metodológica de investigar foi intencional para poder construir conhecimento sobre as componentes de ação docente, tais como observar, planificar, agir e refletir /avaliar o processo de ensino e de aprendizagem. Um profissional que aposta na investigação torna-se um especialista consciente do valor e das potencialidades da sua área de formação, interventivo e capaz de fundamentar as suas opções na realidade profissional (Pereira, s/d).

1. O AMBIENTE EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

O centro de estágio onde foi desenvolvida a PES localiza-se na zona metropolitana do Porto, sendo este uma das cinco instituições de ensino inseridas no Agrupamento de Escolas. Este agrupamento foi fundado em 2008

e abrange os níveis de ensino desde a EPE estendendo-se até ao 12º ano de escolaridade e aos cursos profissionais, sendo que integra uma panóplia de serviços específicos de apoio ao pré-escolar e ao 1º CEB. Dispõe de apoio educativo orientado por uma docente do grupo disciplinar, Serviço de Apoio à Família – SAF - (através da componente de prolongamento), biblioteca escolar (organizada nos contextos que assim o permitirem devido às suas infraestruturas ou a deslocação da biblioteca itinerante mensalmente) e, ainda, o serviço de psicologia e orientação acessível a todos os alunos (Agrupamento de Escolas, 2016-2019).

O agrupamento tem como missão fazer das suas escolas “um espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (Agrupamento de Escolas, 2016-2019, p. 12). Este assenta em valores como “Cultura do saber, empenho e espírito de trabalho, sentido de responsabilidade e autonomia, tolerância e respeito pelo outro e pela diferença, solidariedade e espírito de partilha e consciência ambiental (Agrupamento de Escolas, 2016-2019, p. 13).

Mais se acrescenta que a freguesia onde se insere a instituição tem sofrido um elevado crescimento demográfico devido à sua proximidade com o centro da cidade do Porto. Acresce a este fator a elevada rede de transportes públicos, permitindo uma facilidade na entrada e saída da população, o que confere um fluxo migratório muito mais acentuado nesta região (Agrupamento de Escolas, 2016-2019). Segundo o Plano de Desenvolvimento Social da cidade (2006), esta freguesia, à data, encontrava-se com elevado número de desemprego, insuficiência de oferta de emprego e, relativamente à área escolar, apresentava uma elevada taxa de insucesso e abandono escolar. O que se traduz num ambiente de nível socioeconómico carenciado, como é possível verificar na caracterização das turmas.

O agrupamento está em desenvolvimento do “Projeto+” desde o ano letivo de 2017/2018 que visa promover a inovação nas escolas através de recursos

tecnológicos programados para autoaprendizagem. Estes materiais são elaborados pelos alunos em parceria com os docentes, consoante o seu escalão (1º ciclo- escalão A), promovendo uma aprendizagem cooperativa para a aquisição e desenvolvimento de competências nas diversas áreas do saber. É de extrema importância que o trabalho realizado em regime de autoaprendizagem seja oportunamente partilhado com as demais crianças, no sentido de se realizarem aprendizagens, por sua vez, colaborativas. Assim sendo, estes dois conceitos são indissociáveis, sendo esta partilha efetivada através de uma plataforma digital específica onde é possível submeter os trabalhos a avaliação e consultar trabalhos do ano em vigor ou transato (Projeto+, 2018).

A escola é palco de um conjunto de interações influenciadas por culturas, saberes e personalidades individuais, onde cada indivíduo contribui para um ambiente educativo singular (Tomlinson, 2008). Efetivamente, a qualidade das experiências educativas radica da riqueza dos estímulos que são oferecidos e da potência mobilizadora das diferentes funções intelectuais, afetivas e sociais das crianças (Zabalza, 1996).

Do centro escolar em questão fazem parte integrante duas salas de Jardim de Infância, duas salas do 1º ano, uma do 2º ano, três do 3º ano e duas do 4º ano, tendo sofrido obras de requalificação e ampliação em 2014. Possui, também, um Centro de Apoio à Aprendizagem – CAA - que integra 4 crianças- dos 7 aos 11 anos de idade - da escola com Necessidades Adicionais de Suporte – NAS -, onde são desenvolvidas atividades específicas e direcionadas às suas dificuldades/carências, e um polivalente utilizado para a prática de atividade física. Esta escola inclui ainda uma receção, 2 gabinetes - habitualmente desenvolve-se o apoio educativo neste espaço -, 1 sala de professores, 1 cantina, 6 casas de banho adaptadas às crianças e a mobilidade reduzida e ainda 2 casas de banho para adultos.

Quanto à sua oferta curricular disponibiliza o serviço de Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC -, em parceria com a autarquia, no âmbito da atividade física e desporto, expressão musical e ligação da escola ao meio. O

envolvimento parental é algo a salientar nesta instituição, devido à existência da Associação de Pais e Encarregados de Educação que dinamiza ainda algumas atividades ao longo do ano letivo, mostrando uma ligação de proximidade entre a escola e as famílias. É muito importante que os pais estejam envolvidos nos assuntos escolares e que queiram fazer parte destes, dado que “a escola é vivida por uma parte dos pais como uma aliada, uma força que completa a sua ação educativa” (Perrenoud, 2001, p. 87).

Durante todo o ano faz parte do seu plano de atividades, para os dois níveis educativos, visitas de estudo (Museu etnográfico da cidade), celebração de efemérides (Dia da alimentação, Cantar dos Reis, Desfile de carnaval e concurso de máscaras, dia mundial da criança e ainda o encerramento do ano letivo), participação no Festival de Cinema IndieJúnior e em encontros com autores, bem como a participação em projetos (Projeto PASS na rua e Projeto Giravólei) (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019; Plano Anual de Atividades, 2018).

Apresentada a caracterização comum da instituição educativa, importa perceber as especificidades de cada nível educativo. Desta forma, foi necessário partir de uma observação pormenorizada, uma vez que “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral” (Estrela, 1994, p. 29), pelo que esta foi essencial para uma caracterização detalhada, evidenciada nos pontos seguintes.

1.1. Contexto em Educação Pré-Escolar

A PES, no âmbito da EPE, decorreu na sala número dois do centro escolar caracterizado no ponto anterior e, constituída por 25 crianças, dela faziam

parte 12 elementos do sexo feminino e 13 elementos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Mais se acrescenta que, a maioria das crianças, tinha 5/6 anos de idade à data de término da prática pedagógica e apenas uma se encontrava com 3 anos de idade. É de realçar que a criança L., que chegou ao jardim no mês de fevereiro, está integrada no grupo participando em todas as atividades. Salientam-se as brincadeiras espontâneas com os pares, assim como um momento muito peculiar em que a criança partilhou com o grupo um fantoche, que trouxe de casa, através do qual contou a história do Capuchinho Vermelho. Seguiu este momento por identificação do grupo, uma vez que é habitual acontecer a partilha de histórias ou objetos por parte das crianças, bem como a colocação de questões no final da sua apresentação (Vygotsky, Lúria, & Leontiev, 1991).

No que diz respeito ao contexto familiar que acompanha estas crianças, apurou-se que a maioria é residente nas freguesias contíguas à da instituição educativa e que na sua grande parte são famílias estruturadas e pouco numerosas. Quanto às questões económicas e sociais, em exceção à regra do agrupamento e turma do 1º CEB, este grupo apresenta-se como pertencente a uma classe social média-alta no seu nível socioeconómico. Por outro lado, é importante notabilizar o nível de escolaridade dos encarregados de educação, uma vez que 4% possui um mestrado, 36% uma licenciatura e a maioria (40%) possui o 12º ano. Por sua vez, analisamos que 20% apresenta escolaridade inferior ao 12º ano, sendo notório neste grupo de encarregados de educação que todos revelam um interesse e participação elevados na relação escola-família.

Uma vez que as rotinas conferem à criança oportunidade para desenvolver a sua autonomia (Godinho, 2016), neste grupo de crianças, estas estão bem definidas e presentes. Em momentos como o de acolhimento, ou de higiene, nomeadamente na escolha dos responsáveis das tarefas do dia, na marcação do tempo meteorológico e cronológico, bem como na marcação das presenças e faltas. É de salientar a alternância de atividades mais orientadas com atividades mais espontâneas, atividades em grande e pequeno grupo com

individuais, assim como momentos mais calmos com momentos mais agitados, tal como Hohmann e Weikart (1997) ressaltam a sua importância.

Todos os dias, no momento do acolhimento, é ainda escolhida uma criança que entregará as bolachas aos colegas, e outra que entregará o leite no momento do lanche da manhã, sendo que estas tarefas são atribuídas a uma criança distinta, escolhida diariamente, o que permite atribuir responsabilidade e conferir autonomia (Godinho, 2016). A implementação de rotinas e conferência de responsabilidade permite que estas se desenvolvam a todos os níveis, participando na organização do seu tempo e espaço, ao mesmo tempo que são agentes participativos na sala de atividades. Existem ainda algumas rotinas em alguns dias da semana, como é o caso da leitura vai e vem (segunda-feira e sexta-feira), atividade experimental (quarta-feira), a expressão musical (quinta-feira), educação física (terça-feira) e o balde da compostagem (sexta-feira). Sendo estas em dias específicos, foi conferida total liberdade para que a planificação se tornasse flexível e ajustável às necessidades do grupo e interesses das crianças.

O dia iniciava às 9 horas com o acolhimento no corredor, sendo que neste momento estavam presentes todas as crianças da sala número 1 e 2. Após este momento inicial, cada grupo dirigia-se à sua sala para fazer o acolhimento, ao som da canção “comboio da alegria” ensinada pelo par pedagógico. O dia terminava às 15h30 para as crianças que não estavam inscritas no prolongamento, sendo que durante todo o dia eram feitas duas pausas, uma às 10h30 com a duração de 30 minutos, e a pausa de almoço das 12h às 13h30, sendo que o jardim dispunha de SAF, que decorria desde as 7h30 às 9h da manhã e das 15h30 às 17h30 da tarde com a presença de uma animadora e uma auxiliar (Plano Curricular de Grupo -PCG, 2018).

No que diz respeito à organização espacial, a sala de atividades estava dividida em 9 amplas áreas de jogo espontâneo, sendo a área da casinha, dos jogos de manta, do recorte e colagem, das ciências, da plasticina, do quadro magnético, da pintura, dos jogos de mesa e da biblioteca, inspiradas no modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997). Em todas elas existia um número

limite de crianças, que era controlado pelas próprias, sendo que as trocas de áreas só podiam ser feitas após 30 minutos de utilização. A divisão da sala de atividades nestas áreas de interesse, expressava as dinâmicas da educadora em relação a este grupo de crianças, o que permitia que estas fizessem escolhas, tomassem decisões e utilizassem os materiais de forma criativa (Lopes da Silva, et al., 2016). Para além disso permitia “visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 170). A sala dispunha de armários para acomodação de todos os materiais necessários à prática pedagógica, uma banca com acesso à água e mesas e cadeiras para a realização de trabalhos que assim o exigissem. No que diz respeito à afixação das produções das crianças nas paredes, foi possível observar a importância conferida a este aspeto, pela educadora cooperante, no sentido em que a maior parte dos registos elaborados pelas mesmas assumiam um papel de destaque na sala de atividades. É bastante importante que isto aconteça, pois, esta exposição espelha os processos de aprendizagem desenvolvidos, permitindo-lhes atribuir significado e lembrar, tanto para as crianças como adultos (Oliveira-Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

É importante referir a existência de um espaço exterior amplo e bastante rico para as crianças, onde estas usufruíam do momento de recreio, sempre que a meteorologia assim o permitisse, e onde existia também a horta pedagógica, o compostor e área de relaxamento, criada pelo par pedagógico anterior. É neste espaço que elas escavavam, exploravam a natureza e cuidavam do meio ambiente, bem como usufruíam da tranquilidade que o contacto com a natureza lhes oferece. Para além disso, muitas das atividades planificadas pelo par pedagógico foram desenvolvidas neste espaço, inclusivamente porque o projeto pedagógico do departamento de EPE era com base na exploração da horta biológica.

A sala estava dotada de ótimos materiais diversificados, sejam didáticos ou de uso comum, nomeadamente jogos matemáticos, jogos de construção e material de escrita e desenho. Estava equipada com mesas e cadeiras em número suficiente, computador, colunas, acesso à internet e material

diversificado nas diversas áreas de jogo espontâneo, sendo que todos permitem às crianças serem autônomas e sentirem-se confortáveis e seguras na tomada de escolhas. Saliento também a existência de materiais de tamanho natural, por exemplo, na área da casinha as louças são de tamanho real, o que proporciona às crianças jogos simbólicos baseados nas suas vivências diárias.

A presença destes materiais em número suficiente proporciona que “um bom número de crianças lá possa brincar em simultâneo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. p. 174) e possibilita ainda que haja uma variedade de utilizações, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças (Brickman & Taylor, 1996). Existem ainda diversas gavetas e prateleiras destinadas a cada material, sendo que as crianças já sabiam que deviam retirar os materiais desses sítios e voltar a arrumar nos devidos lugares após a sua utilização, o que permite desenvolver um sentido de autonomia, de gestão do meio ambiente e conservação do meio envolvente no ciclo de escolha-uso-arrumação. Tal como Hohmann e Weikart (1997) afirmam, estes locais de arrumação devem ser “prateleiras baixas, caixas transparentes e rótulos com desenhos e símbolos que as crianças possam “ler”, de forma a que possam encontrar, utilizar e arrumar, sozinhas, os itens de que necessitam” (p. 8), o que era visível nesta sala de atividades.

As crianças assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo que o educador é apenas um mediador do seu processo de aprendizagem (Molon & Steren dos Santos, 2008). Tendo isto em conta, as interações, no jardim de infância em questão, eram algo privilegiado pela educadora cooperante. Mediante a observação participante e naturalista realizada, é possível afirmar que a interação adulto-criança se caracterizava por um clima de apoio, em todos os momentos, sendo que a confiança no outro, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança são as características fundamentais identificadas (Hohmann & Weikart, 1997). O processo de negociação em grande grupo é uma das marcas mais fortes, assumindo-se como um momento de vivência da democracia e respeito pela opinião do outro,

em que cada criança expressa as suas vontades e aceita as dos outros, chegando a um consenso (Folque, 2014).

As práticas colaborativas caracterizam este jardim de infância, tanto entre salas do mesmo jardim como com o departamento de EPE do agrupamento em questão. Assim, neste contexto educativo, existe um projeto pedagógico que tem como atividade central a exploração da horta pedagógica do espaço exterior. Os objetivos deste projeto pedagógico, segundo a educadora responsável pelo grupo, orientam-se para a estimulação da destreza motora das crianças; para a construção do conhecimento do processo de germinação/plantação; bem como o sentido de responsabilização que o próprio projeto exige. Para além disso, este projeto revela-se altamente multidisciplinar e propiciador de aprendizagens holísticas, integradas nas áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Através do processo de observação foi possível conhecer os interesses e necessidades deste grupo. Nesse sentido, e com base na escuta das crianças foi possível que estas se interessassem mais acerca de um tema, bem como para o seu empenho e envolvimento nas atividades, assim como nos momentos de negociação tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) afirmam que se deve “escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor [identificar e responder às suas] necessidades, interesses, competências e direitos” (p. 27).

Segundo as informações recolhidas através do guião de observação, conversas informais com a senhora educadora cooperante, PCG, bem como das fichas biográficas das crianças, este grupo demonstra um bom desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo, salientado alguns casos específicos como a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação.

Quanto à primeira, as crianças evidenciam autonomia nos momentos de higiene e alimentação e o cumprimento de regras tanto na sala de atividades, como espaços exteriores e cantina. Revelam empatia e respeito com adultos e

pares, demonstrando ser um grupo bastante participativo e empenhado em todas as tarefas propostas, no entanto revelam dificuldade na tomada de vez para falar. Já na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística salienta-se a expressão musical, em que as crianças revelam bastante interesse na aprendizagem de novas canções e danças associadas à mesma, e na expressão plástica em que se observou uma melhoria significativa na representação pictórica de personagens, objetos e situações, sendo que poucos recorrem a um registo mais iconográfico e apenas uma criança inclui registo simbólico, contudo é necessário destacar um caso particular, da criança D.M., que apresenta uma perturbação visual do espectro do daltonismo confundindo algumas cores, o que faz com que não revele bastante interesse nas atividades plásticas.

Já no domínio da Educação Física todos revelam um interesse muito elevado na participação de jogos de equipa, bem como todas as atividades propostas pela professora externa de expressão motora, apresentando um desenvolvimento motor adequado à faixa etária em que se inserem e aos padrões motores. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maioria das crianças apresenta uma boa articulação fonética de todos os sons da língua, exceto três crianças que estão ao abrigo de terapia da fala, sendo que alguns revelam ainda dificuldade em expressar a sua opinião e construir o discurso corretamente.

Concomitantemente, esta observação permitiu caracterizar a situação educativa e a identificação das principais variáveis, definindo as estratégias adequadas ao alcance dos objetivos visados (Estrela, 1994), pelo que se dinamizou atividades e sequências didáticas com o grupo de crianças tendo em conta estes dados recolhidos. Este grupo revela interesses muito diversificados nomeadamente no que diz respeito a atividades de dramatização, leitura e conto de histórias, bem como atividades que englobem a Área de Conhecimento do Mundo como experiências, a sementeira/plantação e a biodiversidade. Tendo em conta estes interesses, todas as sequências didáticas

planificadas para este grupo, como poderá ser verificado no terceiro capítulo, tiveram em conta estas características e as necessidades do grupo.

Dada a proximidade destas crianças com o momento de transição para o 1º CEB, é observável que este jardim de infância privilegia este momento, existindo reuniões periódicas com docentes do 1º CEB e educadores em que são definidas estratégias facilitadoras de transição – tal como as OCEPE de 2016 assim o preveem, bem como o envolvimento da família com os profissionais para prepararem conjuntamente a transição da EPE para o 1º ano de escolaridade obrigatória.

1.2. Contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico

A PES, no âmbito do 1º CEB, decorreu na turma do 2º ano da mesma instituição caracterizada no ponto anterior e, constituída por 22 alunos, dela faziam parte 10 elementos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Efetivamente, e até à data das intervenções, em sala de aula estavam 21 alunos, pois 1 encontrava-se permanentemente no CAA da mesma instituição ou ia à sala de aula durante pequenos períodos temporais, acompanhado por uma auxiliar de ação educativa. Esta situação foi alterada ao longo da prática pedagógica, pelo que esta criança foi incluída nas atividades da turma, pelo menos uma manhã, acreditando assim que a inclusão é “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (Decreto-Lei n.º 54/2008 de 6 de julho, artigo 3º, alínea c).

Esta turma evidenciou-se como bastante heterogénea, não só devido às características naturais de cada indivíduo, mas também relacionado com as dificuldades que apresentavam e os diferentes níveis de aprendizagem em que se encontravam. Do seu todo, quatro eram portadores NAS e três estavam

referenciados, desde o ano transato, para a frequência de apoio educativo, o que implicou um apoio pedagógico personalizado para cada criança.

No que diz respeito às dificuldades evidenciadas pela turma salienta-se a heterogeneidade de ritmos de trabalho, não só pelos fatores supramencionados, bem como pela dificuldade de atenção/concentração que alguns alunos evidenciavam, acabando por ser necessário um acompanhamento de um adulto, quase permanente. Destaca-se também a pouca autonomia na realização das tarefas propostas pela professora ou em ações simples da sua rotina e a imaturidade de algumas crianças evidenciada nas atitudes refletidas dentro e fora da sala de aula. Este défice de autonomia varia de aluno para aluno, pois é influenciado por “variações segundo o sexo, a composição da família ou o pertencimento social de seus pais” (Montandon, 2005, p. 499). No entanto, demonstraram um aproveitamento de nível suficiente, onde se destaca a sua permanente curiosidade e participação nas atividades, aderindo com empenho às de carácter mais dinâmico e ao questionamento oral.

Quanto às crianças referenciadas com NAS, o aluno C.R., de acordo com o seu Programa Educativo Individual (PEI, 2016), é portador de deficiência mental moderada, apresentando baixos níveis de atenção/concentração, dificuldade em adquirir conceitos pré-escolares e problemas motores ao nível da coordenação e do equilíbrio. Sendo que requiere a presença permanente de um adulto ao seu lado, define-se assim que as suas dificuldades incidem na manutenção da sua atenção/concentração, na capacidade de memória, orientação na realidade e no espaço e ainda no domínio da linguagem.

A aluna L.F. diagnosticada com um atraso cognitivo e epilepsia, revela dificuldades ao nível da coordenação da motricidade fina e grossa, e ao nível da linguagem e escrita. Quanto à sua autonomia, esta é bastante baixa, pois necessita de um acompanhamento quase permanente de um adulto para iniciar e desenvolver tarefas escolares, bem como de rotina (PEI, 2016).

O aluno J.S. é portador de autismo de alto rendimento. O seu aproveitamento escolar é feito ao ritmo dos restantes alunos da turma, não

evidenciando dificuldades escolares, mas apenas comportamentais. Revela uma maior desconcentração e falta de atenção, pois distrai-se facilmente do grupo turma. Durante o período da tarde, de maior tensão para a criança, demonstra comportamentos agressivos consigo mesmo e alguns comentários descontextualizados.

Por fim, o aluno J.L. evidencia grandes dificuldades ao nível dos domínios da área da matemática e da língua portuguesa acompanhadas por um défice de atenção/concentração muito elevado, revelando preferência pela área das artes visuais. Quanto ao seu comportamento em sala de aula este é conflituoso, revelando boas interações com os adultos exceto com os pares, sendo que é nos momentos de intervalo que se apresenta com comportamentos mais inapropriados. Em conformidade com o Decreto-Lei 54/2008, de 6 de julho, procurou-se desenvolver atividades direcionadas a cada necessidade particular destas crianças, criando diferenciação pedagógica e materiais adaptados a cada caso, promovendo assim a inclusão destas crianças nas rotinas e atividades da turma. Todas estas criança estão ao abrigo do DL n.º 3 de janeiro de 2008, possuindo apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação

Tal como referido anteriormente, três alunos estavam referenciados para apoio educativo, na área do português e matemática. O apoio educativo decorreu no período de uma hora semanal, sendo que todas as manhãs, um aluno era retirado da sala para ter apoio com uma professora, realizando sempre que possível as tarefas que o restante grupo turma se encontrava a desenvolver. Apesar de não estar referenciado desde o ano transato, existe mais um aluno que revela muitas dificuldades na sua expressão oral (articulação insuficiente de todos os sons da língua) e na aquisição da leitura e da escrita devido à sua imaturidade excessiva, o que tem vindo a condicionar a sua aprendizagem (Plano de Trabalho da Turma – PTT-, 2017). Com estes dois grupos de alunos apostamos na diferenciação pedagógica, procurando manter sempre atividades alternativas “para que um grupo não fique parado, [para] trabalhar na autonomia do grupo dos mais velhos [e] para dar mais apoio aos

menos autónomos”, e também responsabilizamos alguns alunos para ajudarem outros, o que se acabou por se revelar frutífero (Lisboa, 2005, p. 29).

Tal como referenciado na caracterização do agrupamento e do centro escolar onde se encontra inserida a instituição, esta freguesia apresenta uma grande parte da população com carência económica (Agrupamento de Escolas, 2016-2019), pelo que nove alunos usufruíam de apoio social. Por outro lado, é importante notabilizar o nível de escolaridade dos encarregados de educação, uma vez que apenas 7% possui uma licenciatura e a maioria (39%) possui o 12º ano. Por sua vez, observamos ainda um número muito elevado de encarregados de educação com escolaridade igual ou inferior ao 9º ano (16%).

Sendo que o ambiente educativo influencia a aprendizagem dos seus agentes, é importante refletir sobre este e as suas particularidades, assumindo-se como uma “estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1998). A sala é um dos componentes do ambiente educativo que deve ser objeto de observação e reflexão. Quanto à que o 2º A ocupava, esta caracteriza-se pela sua amplitude e existência de luz natural devido à presença de uma parede totalmente formada por janelas. Contudo, estas tornam o ambiente exageradamente quente e sem ventilação, pelo que contribuiu para um mal-estar geral dos alunos e das professoras, condicionando negativamente a motivação e a concentração dos alunos (Talaia & Silva, 2014). É importante referir que foram feitas alterações consecutivas à disposição das mesas da sala, pelo que não existem disposições perfeitas, mas devem ser influenciadas pelo género de trabalho que se está a desenvolver no momento, desta forma, durante todas as aulas planificadas foram adotadas diferentes organizações espaciais em função dos objetivos pretendidos, como é passível de ser verificado no capítulo que sobrevém.

Quanto aos materiais, destaca-se positivamente o facto de o espaço estar dotado de equipamento informático, nomeadamente computador, internet por cabo de rede, colunas e quadro interativo. A presença destes materiais tecnológicos e funcionais facilitaram a escolha de recursos didáticos tecnológicos e mais apelativos para este grupo de crianças. Saliento também

os armários existentes para arrumo do material dos alunos e da professora, que permitirem guardar todos os materiais necessários e de fácil acesso todos. Não obstante, apurou-se uma pobreza de recursos didáticos de apoio à docência, sendo que apenas existia um MAB, pelo que o par pedagógico primou por construir e levar novos recursos pedagógico-didáticos para a sala de aula. A utilização de” instrumentos novos e inovadores, ao serviço, fundamentalmente, da função pedagógica e lúdica da aprendizagem, mobilizam recursos e estratégias que beneficiam não só a criança, mas também o adulto” (Pinheiro, Santos, Silva, & Craveiro, 2010, p. 8). Releva-se a existência de uma parede em material próprio para exposição dos trabalhos desenvolvidos em sala, porém, esta encontrava-se vazia, sem qualquer material de apoio à aprendizagem das crianças ou produções das mesmas, no momento em que chegamos, existindo apenas um cartaz com a numeração até ao número 100 por extenso. Quanto à segurança deste espaço, as tomadas situavam-se num nível superior da parede e todo o material é arredondado e adequado à estatura dos alunos, permitindo segurança e o seu fácil manuseamento.

No que concerne à organização e gestão do tempo, os seus dias iniciavam-se às 9h00 da manhã e terminavam às 15h00, exceto às terças e quintas feiras que terminava às 17h30. Durante este período temporal existiam cerca de 3 pausas sendo que, a primeira era efetuada na parte da manhã das 10h30 às 11h00, a pausa de almoço era das 12h00 às 14h00 e, da parte da tarde, quando aplicável, faziam intervalo das 16h00 às 16h30. No término das aulas as crianças que frequentavam as AEC's permaneciam na sala e, as restantes regressavam a casa. Por norma, a professora cooperante seguia o horário estruturado da turma, no entanto, foi concedido às estudantes estagiárias uma facilidade em flexionar esta estrutura letiva, o que permitiu uma gestão do currículo e planificar as aulas de acordo com as necessidades do momento das crianças. Esta diferenciação leva a uma adequação aos diferentes alunos que habitam na escola e tem como limite os objetivos e conteúdos essenciais (Zabalza, 1997).

Importa também caracterizar as interações aluno-aluno, adulto-alunos e aluno-materiais. Relativamente à primeira foram notórios alguns comportamentos menos ajustados em situações dentro e fora da sala de aula, no que concerne a brincadeiras discriminatórias entre pares, ou episódios de violência uns para com os outros; no entanto, estes tornaram-se cada vez mais escassos e colmatados ao longo do tempo. Saliento também o desenvolvimento de atividades em regime de tutoria em sala de aula, o que permitiu uma partilha de saberes entre as crianças, pois estas “imitam uma variedade de ações que vão para além dos limites das suas capacidades”, sendo capazes de se desenvolver muito facilmente e sob a orientação dos adultos cooperantes (Fino, s/d). Por sua vez, a interação adulto-alunos decorria de forma normalizada; sendo de salientar que a professora cooperante era o primeiro ano que estava com esta turma, o que criou um atraso temporal até que todas as crianças criassem confiança com a docente. Por fim, as interações aluno-materiais eram geralmente adequadas, mostrando cuidado com o material escolar de uso comum e individual, no entanto, o aluno J, referenciado com NAS, possuía comportamento mais desajustados como, por exemplo, riscar as mesas. Só após o final do mês de outubro é que todas as crianças possuíam os manuais escolares algo preocupante para acompanhamento de estudo fora do estabelecimento de ensino e o acompanhamento das aulas que assim o requeressem.

Ao longo de toda a PES foi intenção firme “escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos”, procurando assim desenvolver atividades que fossem ao encontro das suas características. O recurso a esta estratégia permitiu uma efetivação mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Investigar em educação parte de um conjunto de experiências vivenciadas pelo investigador, em articulação com os conhecimentos teóricos que o mesmo possui, ou seja, a tarefa do investigador, neste caso o docente, “é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores” (Berger, 2009, p. 178). Contudo parte também da importância de explicar e compreender fenómenos que emergem das práticas pedagógicas, pelo que a investigação educativa se caracteriza por ser um processo sistemático, flexível e objeto de interrogação (Coutinho, 2014).

Na década de 40, a metodologia de Investigação-Ação (IA) começou a adquirir relevância com Kurt Lewin, dada a perspectiva da profissionalização docente e o carácter complexo e subjetivo dos fenómenos educativos, no entanto foi alvo de diversas controvérsias entre autores e investigadores (Lopes da Silva, 1996, p. 17). Em 1984, Kemmis salientou que esta metodologia se assume como “participativa (...), colaborativa (...), [e que funciona como] um processo sistemático de aprendizagem” (Latorre, 2003, p. 25), sendo que anos mais tarde, em 1992, Zuber-Skerritt acrescentou que todos os resultados que advêm da investigação não têm apenas importância teórica, mas também prática. Isto é explicável pois os intervenientes refletem sobre uma problemática através de técnicas de investigação adequadas ao contexto, permitindo compreender, melhorar e reformular as intervenções, desenvolvendo uma ação mais enriquecedora e com uma continuidade (Coutinho, et al., 2009). Assim sendo, a metodologia de IA revelou-se como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento da ação educativa na PES, uma vez que permitiu conhecer as diferentes realidades, contemplar a riqueza da diversidade, a diferença individual e grupal (Gómez, 2008) . Para além disto, assume-se como “uma forma de investigação autorreflexiva, (...) [para] melhorar a racionalidade e a justeza das suas próprias práticas sociais ou educativas” (Kemmis, 1984, citado por Latorre, 2003, p. 200). Tal como é passível de ser verificado no terceiro capítulo, no qual será apresentada uma

metodologia de investigação com características de investigação-ação, utilizada nos dois níveis educativos com base na importância da autonomia (1ºCEB) e no caso da EPE em formato de sequência didática. Explicar melhor que investigação foi.

A primeira etapa, observação, permite que haja um levantamento direto dos fenómenos que ocorrem nos contextos educativos, pelo que posteriormente são analisados minuciosamente, de forma sistemática e rigorosa para dar início à investigação (Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, nos dois contextos educativos, o par pedagógico recolheu dados através de uma observação participante, sistemática, naturalista e direta, para que pudesse iniciar uma investigação fundamentada (Latorre, 2003), através de conversas informais com as docentes cooperantes, notas de campo e grelhas de observação. Os dados recolhidos de caracterização do grupo, que permitiram a identificação das necessidades e interesses, foram completados com registos audiovisuais e entrevistas que permitiram caracterizar os fenómenos educativos (Gómez, 2008).

Pérez Serrano (1994, citado por Fernandes, 2006) definiu que o processo de IA está dividido em quatro fases, a fase de observação, a fase de planificação, a fase de ação e a fase de reflexão, o que confere a esta metodologia um carácter cíclico e baseado em formas de recolha de informação que vão suscitando aquando da própria investigação (Coutinho, et al., 2009). A fase de planificação pressupõe a definição do problema e o projeto de intervenção, pelo que a informação recolhida se revela fundamental para que a planificação seja propiciadora de aprendizagens significativas (Zabalza, 1997). Esta assume-se como um instrumento fundamental da prática docente, espelho das conceções didáticas e pedagógicas do par pedagógico, bem como dos objetivos, estratégias e atividades desenvolvidas com o grupo, devidamente articuladas com os documentos orientadores – OCEPE, Aprendizagens Essenciais e Programa e Metas do 1º CEB. As planificações utilizadas seguiram modelos muito distintos (Cf. Anexos 1 e 2), no entanto foram desenhadas com base nos interesses e necessidades evidenciadas pelos distintos grupos.

Tendo em vista a parte prática desta metodologia, é na ação pedagógica que se implementa o projeto definido e que se observam os resultados, sendo fundamental refletir na ação (Schön, 1992) para modificar o que estava previsto e procurar soluções para os imprevistos, evidenciando a flexibilidade das planificações. A prática educativa “traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho, et al., 2009, p. 358). Sendo que a prática confere oportunidades para que a reflexão ocorra, é necessário que o docente reflita e perceba que esta é “uma forma especializada de pensar que implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica” (Dewey, 1933, citado por Alarcão, 1996, p.175) sendo que se justificam as ações e se indicam as possíveis consequências.

Neste sentido existem três momentos em que é fundamental que o docente reflita (Dewey, 1933, citado por Alarcão, 1996), antes da ação, na ação, pós ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro ocorre antes de planificar a aula, sendo aqui que são definidas as estratégias, os recursos para que a aprendizagem seja significativa, ao mesmo tempo que, mentalmente, se projeta o decorrer da aula (Arends, 2008). O segundo prende-se com a reflexão na ação, sendo que esta ocorre em simultâneo com o momento da aula, e é também neste momento, que o docente realiza alterações nas estratégias e nos recursos que estavam presentes na planificação. O terceiro está relacionado com a reflexão pós-ação sendo que o docente reconstrói, mentalmente, a ação para a analisar (Alarcão, 1996). Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, é caracterizada por Schön (1992) como a descrição verbal da reflexão na ação, sendo que é uma análise feita *a posteriori* acerca das características e processos da ação, sendo de salientar que durante a PES estas reflexões foram sempre realizadas em tríade e, nos momentos de observação em contexto, em tríade e com a supervisora institucional, assente numa prática colaborativa.

Tal como Sá-Chaves (2005, p. 20) refere, a reflexão é um “exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento”. É através destas reflexões diárias que o docente pensa nas estratégias utilizadas e propõe sugestões de aperfeiçoamento das mesmas e, conseqüentemente, desenvolve melhorias significativas neste processo. Desta forma, é necessária uma articulação entre a teoria e a prática e entre o pensamento e a realidade, construindo um ciclo de observação e problematização, no qual se constroem hipóteses explicativas para as práticas educativas e um constante melhoramento das mesmas (Estrela, 1994).

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

Cabe ao docente “despertar nas crianças as suas habilidades, aptidões e competências que lhes permitam aceder ao conhecimento construído e a construir, proporcionando atividades e recursos que constituam um leque de aprendizagens intersetadas pelas dimensões afetivas, sociais, éticas e culturais”.

(Marta, 2015, p. 137)

A prática pedagógica realizada por professores/educadores reflexivos desenvolve-se através da sua própria investigação-ação, num dado contexto escolar, tendo por base as teorias de educação nas quais o docente se coloca criticamente (Oliveira & Serrazina, 2002). Sendo que a escola tem como principal função preparar as crianças para o seu futuro, esta deve estar preparada para responder adequadamente ao contexto em que está inserida, devendo sempre que possível antecipar-se às mudanças tecnológicas e sociais no sentido de se tornar uma escola do futuro (Pires, 2009).

Tendo em conta os pressupostos teóricos e legais analisados nos capítulos I e II, assim como a caracterização do contexto educativo, a prática pedagógica desenvolvida partiu de um conjunto de crenças e princípios que articulados com os dados de observação sistemática permitiram o desenvolvimento da prática pedagógica.

Neste capítulo procura-se descrever e analisar as potencialidades da metodologia de trabalho de projeto adotada nas duas valências de educação (EPE e 1º CEB), cabendo ao docente a adequação das suas práticas pedagógicas.

Numa retoma ao percurso efetuado durante a prática educativa, aos referentes teóricos e com base nas particularidades da metodologia de investigação-ação que serão retomadas para este capítulo, são apresentadas

nestes pontos ações pedagógicas desenvolvidas nos diferentes níveis educativos, tendo por base a conceção de docente reflexivo e investigativo.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática pedagógica realizada em contexto de EPE assentou num processo reflexivo e crítico com base nos interesses e necessidades do grupo de crianças caracterizado no segundo capítulo deste documento (Vieira, 2005). Para além disto, esta ação permitiu desenvolver estratégias em que a MIA, numa postura de observação, ação e reflexão constantes, deu resposta ao alcance de objetivos identificados previamente com base nas características destas crianças (Latorre, 2003). Ao longo das ações pedagógicas o vaivém teoria prática permitiu uma articulação de saberes que permitiu um desenvolvimento de competências. Neste sentido, as constantes reflexões individuais, em par pedagógico, em tríade e com a supervisora institucional contribuíram para o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber docente e desenvolvimento pessoal.

Sendo a observação a base para a prática pedagógica (Estrela, 1994) esta permitiu planificar de acordo com os interesses, necessidades e particularidades de cada indivíduo, numa perspetiva de escola inclusiva e de forma transdisciplinar. Neste sentido foram construídos diversos instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente um guião de observação direta e grelhas de observação sistemática, utilizados em alguns momentos específicos, como será explanado seguidamente.

Ao longo do tempo em que a PES decorreu foram realizadas observações sistemáticas relativamente ao modo como estes montavam puzzles, desenvolvendo o seu raciocínio lógico-matemático, bem como para a lateralidade. Assim, foi construída uma grelha de observação sistemática que serviu de suporte ao registo dessa avaliação, permitindo ao adulto uma

percepção mais pormenorizada acerca do nível de abstração em que cada criança se encontrava. Uma vez que esta avaliação surgiu no formato de competição de puzzles, foi possível observar também as capacidades de trabalho cooperativo de cada criança. Foi constatado que cerca de seis crianças não eram capazes de trabalhar cooperativamente, umas porque se isolavam e deixavam o grupo resolver e outras porque demonstravam comportamentos de liderança sobre os outros, resolvendo os puzzles sozinhas. Deste modo, foram desenvolvidas atividades que promoveram o desenvolvimento dessas competências sociais, tendo sido evidenciadas alterações comportamentais significativas, como por exemplo o aumento da ajuda na realização das atividades.

Quanto às avaliações das capacidades de construção de puzzles, verificou-se que as crianças que se encontravam em níveis mais baixos correspondiam aquelas que refletiam mais dificuldades comunicativas e de maturidade. No primeiro nível de abstração encontravam-se três crianças; no segundo nível encontravam-se cinco crianças; no terceiro nível encontravam-se sete crianças; e no último encontravam-se dez crianças. Estes dados foram comparados com os da segunda avaliação, tendo dez crianças efetuado passagens progressivas de níveis e quinze não sofrendo qualquer alteração de nível, sendo que algumas já se encontravam no nível máximo.

Uma das primeiras ações da díade pedagógica no contexto de EPE, com base na observação da senhora educadora cooperante, tornou-se uma rotina do grupo de crianças. O acolhimento que era realizado às 9h00 com as duas salas do jardim de infância, consistia na chamada um a um pelas crianças ou pelas educadoras dos meninos, formando uma fila para a sala de atividades. Porque se observou elevado interesse destas crianças por canções, propôs-se para esse momento: O “Comboio da alegria”. Uma canção extremamente simples, permitiu que as crianças participassem num momento de diversão em grande grupo ao mesmo tempo que se dirigiam para a sala com tranquilidade. É de salientar a influência destes momentos para o desenvolvimento da autonomia e da sua responsabilidade, pois todos os dias a tarefa de cantar era delegada a

um elemento diferente, o que para além disto também permitiu que houvesse um desenvolvimento linguístico. Gordon (2000) justifica esta ideia, afirmando que para as crianças “cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical” (p. 308).

Efetivamente, o interesse por obras literárias neste grupo de crianças estava bem demarcado, pelo que se primou por explorar esta particularidade realizando diversas atividades partindo da exploração de um livro. Com a chegada da primavera, as crianças demonstraram grande felicidade: “Agora não vai chover tanto. Podemos ir lá para fora mais vezes” (D.C.), sugerindo a utilização do espaço exterior para a realização de diferentes atividades. Pelo que, durante um momento dedicado ao jogo espontâneo, no espaço exterior, algumas crianças apanhavam minhocas a fim de acelerarem o processo de compostagem, para a produção de adubo para a horta pedagógica. Um dos insetos que encontraram era uma larva: “Ui! É tão gorda esta minhoca” (V.), “Esta deve comer muito” (M.M.). Mediante estas afirmações, realizaram-se algumas atividades a partir da exploração da obra literária: “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle, percebendo o processo de metamorfose.

Segundo Zacarias e Moro (2005), a literatura na EPE é utilizada convencionalmente para a exploração de conceitos como a alfabetização, a capacidade linguística ou o aumento do léxico, contudo, esta pode servir também para a abordagem de conceitos matemáticos, desde que seja adequado às necessidades das crianças, tal como poderá ser verificado seguidamente. Partindo da obra literária, foram desenvolvidas propostas pedagógicas que estimularam e contextualizaram aprendizagens (Lopes da Silva, et al., 2016), em articulação com um recurso pedagógico-didático – Blocos padrão. É de salientar que as crianças já possuíam contacto com este material, no entanto foi realizada uma exploração multissensorial e livre do mesmo, anteriormente ao desenvolvimento do jogo planificado. Esta permitiu a as crianças a oportunidade de manipularem os blocos padrão e retirassem as suas conclusões através desta exploração (Queirós, 2014).

A matemática pode ser bastante abstrata e, muitas das vezes, as crianças sentem a necessidade de passar por situações concretas (Damas & Nunes, 2010). Neste momento, os materiais manipuláveis são um grande apoio. Através da utilização de diferentes tipos de materiais podemos avaliar a aprendizagem de conceitos matemáticos assim como o desenvolvimento da resolução de problemas, do raciocínio matemático e da comunicação matemática (Castro, 2014) .

A exploração livre deste material manipulável estruturado consistiu na entrega de um conjunto de peças dos blocos padrão a cada criança para que os pudessem explorar, construindo figuras, comparando dimensões e características das diferentes peças. Este momento foi acompanhado de um constante diálogo e questionamento oral por parte da tríade, promovendo a exploração de novas particularidades do material. É de extrema importância que as crianças sejam escutadas nestes momentos, pois as suas expressões refletem “as próprias experiências e a sua capacidade de compreensão” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 40). Desta exploração foi possível observar que as crianças contaram os lados das peças, construíram imagens no chão, realizaram ampliações de figuras geométricas conhecidas, desenharam novas figuras – um sol ou uma casa – comparam as cores das diferentes peças, bem como os respetivos tamanhos (algumas por sobreposição de peças).

Familiarizadas com o material, em grande grupo, foi realizada a primeira etapa necessária para a realização do jogo. Assim, fizeram a correspondência biunívoca entre o número de pintas de um dado à respetiva peça dos blocos padrão, criando uma sequência. Por exemplo, ao quadrado fizeram corresponder o número quatro pois este tem quatro lados. No entanto, existiam peças em que o número de lados não fazia correspondência direta com o número de pintas do dado, pelo que em votação foram elegidos esses números através de alguns critérios, nomeadamente a dimensão: “Esta peça podia ser o número dois porque é mais pequena que o quadrado” (D.R.). É perceptível que as crianças já possuem conhecimentos matemáticos relacionados com as dimensões dos objetos, bem como conceitos geométricos,

nomeadamente o nome de algumas figuras, assim como algumas das suas propriedades. Isto permitiu ao adulto não só potenciar o desenvolvimento de aprendizagens matemáticas na criança, mas também permitiu a recolha dados relativos às aprendizagens de cada indivíduo (Marques, 2013). É importante salientar que esta atividade criou um impacto positivo nas aprendizagens das crianças ao nível do desenvolvimento do saber, pois nos dias seguintes, aquando da realização de uma outra atividade com recurso a blocos lógicos, as crianças já identificavam o nome das figuras geométricas, bem como as suas propriedades.

Definida a primeira etapa para a realização do jogo, o grupo foi organizado em três equipas, para que cada uma ficasse acompanhada por um adulto. A cada grupo foi atribuído um cartão de jogo, um dado e um conjunto de blocos padrão. Em grande grupo, foram definidas as regras de jogo e foi realizada ainda uma jogada de demonstração, para que as crianças experienciassem o processo primeiramente. Assim sendo, à vez, cada grupo lançava o dado, e consoante o número indicado, colocava uma única peça correspondente na sua lagarta. Caso decidissem em grande grupo que não a queriam utilizar, poderia guardar e utilizar nas jogadas seguintes, sendo que as mudanças só poderiam ser feitas no seu momento de jogo. Uma vez que duas das peças não se encaixavam diretamente no tabuleiro de jogo, a peça número dois implicava a retirada de uma peça da lagarta à escolha do grupo e a peça número quatro permitia a retirada de uma peça de um dos grupos à escolha. O primeiro grupo a terminar de completar a sua lagarta ganha a ronda do jogo.

Com a realização deste jogo estabeleceu-se uma intencionalidade educativa bem demarcada, abrangendo as áreas de Expressão e Comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática), em que se pretendia, por um lado promover o contacto e o gosto pelos livros, de modo a que as crianças os vissem como objetos prazerosos e, por outro lado, o desenvolvimento do sentido de número, mais precisamente os conceitos de ordinalidade, cardinalidade e inclusão hierárquica (Maia, 2008). Consequentemente, este tipo de atividades promovem um estímulo de

comunicação nas crianças, implicando o seu alargamento do léxico, bem como a capacidade de interpretar e compreender o que ouviu e viu, expressando a sua opinião.

Uma vez que todas as aprendizagens resultam da relação direta que a criança fez com o meio envolvente, tal como defende Mequè Edo, pretende-se mostrar que é possível abordar e promover aprendizagens matemáticas de uma forma lúdica, contextualizada, respeitando os interesses das crianças e que contribuem para um ambiente de participação ativa, no qual esta está no centro do processo de aprendizagem (Marques, 2013).

Tendo esta sequência de atividades partido pelo elevado interesse por larvas, e dada a proximidade com a primavera – estação ideal para o desenvolvimento do processo de metamorfose do bicho-da-seda – levou-se para a sala de atividades ovos deste inseto para que as crianças observassem o processo de transformação da lagarta em borboleta – à semelhança do que acontece na história mencionada anteriormente. Ainda que a história relate a formação de uma borboleta diferente daquela em que o bicho-da-seda se transforma, esta atividade revelou-se fundamental para a compreensão das crianças deste processo natural. Deste modo, observaram o nascimento das lagartas pelos ovos, a sua fase de crescimento e de alimentação, a formação de casulos, a transformação em mariposa, o acasalamento e a postura dos ovos. Assim, os sentidos de responsabilidade e autonomia foram intrinsecamente estimulados nas crianças, uma vez que diariamente era necessário limpar e alimentar os bichos-da-seda. Quanto à alimentação destes insetos, e dada a sua restrição alimentar, algumas crianças pediam aos familiares para irem com eles recolher as folhas de amoreira por forma a assegurarem a sua alimentação. Algumas crianças acabaram por levar alguns insetos para casa promovendo a ligação família-escola, numa vertente de continuação do espaço educativo. Semanalmente eram feitos registos e medições da evolução dos bichos-da-seda, formando o painel que ficou exposto à entrada da instituição educativa.

Após a ida à Exponor assistir ao teatro musical “Zoo”, que realçou a importância da conservação das espécies e o papel do Jardim Zoológico neste

processo, as crianças demonstraram bastante interesse e preocupação com estes animais selvagens, surgindo afirmações como:” O Leopardo da Pérsia foi caçado para o matarem, mas ele só queria ser livre” (M.P.), “Temos que proteger os animais” (M.S.).

Uma vez que durante o período de observação as crianças demonstraram interesse pelos animais selvagens, o par pedagógico dinamizou um jogo no espaço exterior, denominado “Caçador”. As crianças, para se salvarem, tiveram de mencionar o nome de um animal selvagem e, caso não soubessem, poderiam pedir ajuda a um colega, sendo que nesse jogo um dos animais que as crianças identificaram foi a zebra. Deste modo, considerou-se oportuno dedicar duas semanas à exploração da obra literária “A Zebra Camila” de Óscar Villán e Marisa Núñez, pois a literatura na Educação Pré-Escolar é uma mais valia para a aquisição de competências nas mais variadas áreas, sendo que esta deve fazer parte das rotinas diárias das salas de atividades.

Apesar de não estar em vias de extinção, esta obra conta a história de uma Zebra, um animal selvagem, que por não cumprir o conselho da mãe – o de se agasalhar –, acaba por perder algumas das suas riscas pretas devido ao vento forte. Felizmente, outros animais da floresta acabam por ajudá-lo, dando-lhe riscas de diferentes cores, o que faz dela uma zebra diferente, uma zebra especial, que deve ser preservada e valorizada. Tal como os animais da história fizeram, as crianças também se devem entretêm, para que todos se sintam felizes. E foi exatamente o que assistimos com o passar do tempo, tendo as crianças evidenciado uma maior preocupação e atenção com o outro, fazendo até analogias à história anteriormente mencionada “Eu hoje ajudei a J. no recreio, ela caiu. Os amigos também ajudaram a zebra e ela ficou contente” (M.M).

Na atividade de reconto oral da história “Zebra Camila”, as crianças puderam recorrer aos bonecos Zebra Camila e sua mãe. Esta atividade emergiu da necessidade de relembrar a história contada na segunda-feira dessa semana para que as crianças recordassem os animais envolvidos, elemento fundamental para as atividades seguintes. A utilização deste tipo de bonecos,

designados como fantoches de utilização direta, conferem à criança a oportunidade de o manipular e de se deixar levar por ele, sem que se perca na sua intencionalidade, bem como criar uma ligação com ele, uma vez que este se assume como um “brinquedo privilegiado como mediador entre o eu e o outro” (Costa & Baganha, 1989, p. 29). Permite ainda que a criança se expresse linguisticamente, desenvolva a sua capacidade de memória e ainda imprima movimento a um objeto com uma certa intencionalidade. Para além disto, Zacarias e Moro (2005) salientam que a literatura na EPE é utilizada para trabalhar conceitos como a alfabetização, a capacidade linguística ou o aumento do léxico, contudo, esta pode servir também para trabalhar conceitos matemáticos, desde que seja adequado às necessidades das crianças, o que poderá ser verificado ao longo destas atividades.

Atendendo a que um dos principais pilares da Pedagogia-em-Participação, se centra na partida das vivências, interesses e necessidades das crianças para o desenvolvimento quotidiano de ações pedagógicas significativas (Oliveira-Formosinho, 2016), durante a prática primou-se pelo desenvolvimento de atividades que incluíssem estas características de todas as crianças. Dessa forma, observou-se que no tempo dedicado ao jogo espontâneo, ao ar livre, algumas crianças procuravam ossos de dinossauros, escavando a terra. Durante o diálogo, constatámos que iam mobilizando conhecimentos que adquiriram anteriormente: “Eu já vi ossos do dinossauro. Tem um esqueleto grande” (B.); “É um animal vertebrado e muito grande” (M.O.). Dado o interesse dos colegas por esta espécie de animal extinta, a criança M.O trouxe a enciclopédia para ficarem a conhecer melhor estes “Animais que já não existem” (S.G.), pois “Morreram todos” (V.). Tendo isto em conta, nasceu o projeto transdisciplinar “Proteger o Mundo Animal”, que contou com a duração de três meses, sendo que anteriormente as atividades desenvolvidas já tinham que ver com a temática que o projeto abraçou.

Efetivamente, o interesse pelos animais selvagens e extintos estava bem presente no grupo, pelo que foi realizado um brainstorming inicial, inserido na fase de Identificação/Formulação do Problema referente à Metodologia de

Trabalho de Projeto (Leite, Malpique, & Santos, 1993), sobre aquilo que as crianças gostariam de saber acerca dos animais, onde mencionaram algumas questões que gostavam de ver respondidas: “Qual é o habitat dos tubarões?”; “O que comem os tubarões?”; “Que outros animais são vertebrados ou invertebrados?”; “Como é que os dinossauros nasceram?”; “O que comiam os dinossauros?”. Ora, aproveitando um interesse em geral do grupo, e a chegada da enciclopédia dos dinossauros à sala de atividades, iniciou-se a pesquisa acerca destes animais extintos, nomeadamente o seu tipo de alimentação, características morfológicas, reprodução, possíveis causas da sua extinção e o seu *habitat*. Para isso utilizaram a enciclopédia e recursos audiovisuais. Posteriormente deram início ao registo desta informação, tendo ficado acordado em negociação com o grupo que seriam realizados posters informativos acerca de animais em vias de extinção/extintos.

Uma vez que não são apenas só os dinossauros que são considerados animais extintos no planeta terra, cada família foi desafiada a pesquisar mais sobre um animal extinto, por forma a dar continuidade ao que foi investigado na sala de atividades, construindo ou desenhando esse mesmo animal. As produções familiares ficaram expostas na exposição final do projeto, realizada no final do ano letivo. Por conseguinte, a família detém um papel fundamental no estabelecimento de relações colaborativas com a comunidade educativa, complementando o processo educativo que começa no jardim de infância (Magalhães, 2007). Assumindo as características da pedagogia de Reggio Emilia, os pais, os educadores e comunidade assumem-se como protagonistas deste processo educativo (Lino, 2007), contribuindo para o desenvolvimento deste grupo de crianças.

A partir do momento em que as crianças já conheciam alguns animais extintos e as suas causas de extinção, quiseram saber mais acerca de animais que estão considerados em vias de extinção e o porquê. Em cada semana foi explorado um animal dos diferentes meios – terrestre, aquático e aéreo, procurando informações acerca dos mesmos, principalmente das suas possíveis causas de extinção.

Durante a realização do *brainstorming* mencionado anteriormente, a criança C. referiu que tinha visto um tigre branco e que este “estava guardado no zoo para não o matarem”. Deste modo, na semana dedicada ao animal terrestre, o tigre de Bengala, na variante genética branca foi o animal explorado, uma vez que a sua espécie se encontra sobre proteção mundial. As crianças realizaram uma pesquisa acerca das particularidades deste animal. Assim, as suas curiosidades diziam respeito ao *habitat*, tipo de alimentação, curiosidades, distribuição geográfica e reprodução. Depois da informação recolhida, procederam à realização do respetivo poster. Ao longo desta semana foram desenvolvidas diversas atividades, nomeadamente a moldagem de animais terrestres em pasta de farinha, que posteriormente foram expostos na exposição do projeto. Atividades como estas que envolvem a manipulação manual das crianças, permitem que estas desenvolvam a sua motricidade fina, ao mesmo tempo que regulam os seus níveis de atenção e concentração, ficando mais relaxadas com atividades desta natureza.

À semelhança do que foi realizado com animal terrestre, o mesmo se desenvolveu com um animal aquático – tubarão-baleia, espécie esta que se encontra em vias de extinção. No entanto, o processo foi diferente, pois as crianças iniciaram a semana dos animais aquáticos com uma pequena provocação em formato de jogo dramático. A organização dos materiais para a atividade, levaram à aquisição de diferentes resíduos que se encontram nos oceanos atualmente, sendo que as crianças foram convidadas a entrar na sala e a imaginar que eram animais aquáticos e que aquele habitat era o seu, ao som de música do fundo do mar. Neste sentido, a preparação do ambiente educativo interferiu no desempenho das crianças na atividade, uma vez que permitiu uma melhor contextualização da atividade, corroborando com a ideologia de Malaguzzi explanada no primeiro capítulo deste documento (Malaguzzi, 1995, citado por Fochi, 2014).

Deste modo, as crianças começaram a ter dificuldade em se movimentar, pegaram em pedaços de lixo e acabaram por se sujar, imaginando o que acontecia aos animais: “Não consigo nadar” (F.); “Estou a comer lixo e vou

morrer” (R.S.). Mediante estas afirmações, e no final da música, organizou-se o grupo numa circunferência para fazer a reflexão sobre a atividade, percebendo qual a opinião de cada criança. Deste modo, todas as crianças disseram que não tinham gostado de ser peixes naquele oceano poluído, e denotaram estar sensibilizados para a poluição dos oceanos: “Os animais comem o lixo e depois morrem” (R.B.); “eu era um golfinho e não conseguia dar saltos” (C.). Revelaram conhecimentos acerca dos principais lixos que se encontram no mar e são responsáveis pela morte de alguns animais, nomeadamente os plásticos.

Após a realização desta atividade, as crianças procuraram informação acerca do tubarão-baleia em notícias e materiais audiovisuais com o auxílio dos adultos, construindo posteriormente o poster informativo. Este tipo de organização de informação, permite que todas as crianças participem na sua elaboração, bem como na exposição na sala de atividades. Desta forma, torna-se acessível de leitura a todos os elementos do grupo, bem como para os adultos. As crianças no final da construção do poster, indicam em grande grupo qual foi a sua contribuição bem como escutam a participação de todos os colegas. Com a realização destes momentos em grande grupo é possível desenvolver o respeito pela opinião e participação do outro, bem como é possível estimular a autoestima de cada criança, elogiando a sua prestação e incentivando a sua participação num clima de confiança (Hohmann & Weikart, 1997).

Ainda no desenvolvimento das atividades relacionadas com o ambiente aquático e a poluição, foram realizados jogos com água, no espaço exterior, em que a principal missão era o salvamento de tubarões-baleia. No primeiro jogo, disputado por duas grandes equipas formadas a partir do grande grupo, pretendia-se que cada elemento do grupo conseguisse levar a maior quantidade de água salgada para o aquário dos tubarões-baleia, no mesmo tempo. Cada equipa possuía um balde com água salgada no ponto inicial, um balde vazio com os tubarões no ponto final, um copo e um percurso de obstáculos construído com cones. Em regime de estafetas, um elemento de cada grupo, à vez, encheu o copo com água, transportou-o até ao ponto final,

despejou-o no balde vazio e voltou ao ponto inicial, entregando o copo ao colega seguinte. Por sua vez, este repetiu todo o percurso até encherem o balde e salvarem o animal aquático. Este jogo permitiu o envolvimento de todas as crianças na realização de jogos de equipa, com a introdução de pequenas regras, estimulando a sua coordenação espacial e agilidade. Foi observável que para algumas crianças a realização do circuito com obstáculos foi uma dificuldade acrescida, esquecendo-se de contornar os cones para poder despejar a água.

No segundo e último jogo, foi colocada uma caixa transparente com água salgada, areia, os tubarões de plástico, pedras, conchas, plantas pequeninas, plásticos, metais, entre outros elementos, simulando a poluição no habitat destes animais. À vez, cada criança foi à caixa e retirou um objeto que achou que não fazia parte do ambiente aquático e que, conseqüentemente, o estaria a poluir. Durante este momento em que as crianças iam buscar e se vinham sentar, algumas crianças já demonstraram estar sensibilizadas para os materiais que realmente poluem, bem como aqueles que são essenciais, surgindo afirmações como: “As pedras ajudam os tubarões. As pedras não são uma coisa má, andam no fundo do mar” (M.O.). Após todas as crianças terem retirado um objeto seguiu-se o momento de reflexão e justificação da opção de cada um. Neste momento, muitas crianças evidenciaram os seus conhecimentos prévios acerca da poluição aquática, referindo já o terem visto em notícias com os seus familiares “Eu vi uma notícia de uma tartaruga com plástico na boca” (M.V). Desta forma, a educação não formal – em contexto familiar – revela-se como fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos, sendo estes consolidados na educação formal.

Aquando da realização da sensibilização acerca da importância da proteção do meio ambiente e do conseqüente aumento da poluição no planeta terra, algumas crianças referenciaram o facto dos ursos polares estarem em extinção devido ao aumento da temperatura global: “Como fica muito calor o gelo derrete, e o urso fica sem casa para viver” (D.C.). Neste sentido, e como a grande parte das crianças não percebia o que significava aquecimento global e

a sua implicação no meio ambiente, realizou-se a atividade experimental “degelo”. Foram criados três ambientes distintos, um com temperatura superior a 25°C, um com temperatura ambiente e outro com temperatura inferior a zero graus.

O primeiro passo consistiu na preparação da atividade experimental, para isso, colocou-se a mesma medida de água em três sacos distintos, levando-os ao congelador - estes pedaços de gelo simularam os icebergs no Ártico. O segundo passo consistiu na previsão dos acontecimentos, ou seja, explicando às crianças o procedimento experimental seguinte, procurou-se responder ao que iria acontecer ao gelo nos diferentes ambientes, preenchendo uma grelha de previsão. O último passo consistiu na realização do procedimento, onde se colocaram ursos de plástico nos pedaços de gelo. Desta forma, o pedaço de gelo referente à situação que evidencia temperaturas altas ficou sobre ação de um secador, o referente à situação temperatura baixa ficou no congelador e o referente a temperatura ambiente ficou na sala de atividades. Aguardaram-se 5 minutos e verificaram-se os resultados obtidos. Tal como as crianças previram, o pedaço de gelo sobre ação do secador derreteu totalmente, evidenciando que o calor atmosférico cria influência nos *habitats* destes animais, assistindo a afirmações como: “Se o planeta continua a aquecer, vamos deixar de ter animais no Ártico” (V.).

A realização de atividades experimentais e a sua verificação permite às crianças uma construção de saber na qual o seu papel foi ativo (Santos, 2002). Para além disto, durante a realização desta atividade experimental, bem como das restantes realizadas ao longo da PES, primou-se por estabelecer um clima de cooperação e liberdade de comunicação, permitindo uma aprendizagem experimental de forma natural (Sá & Varela, 2004).

Explorado um animal terrestre e um aquático, foi escolhido um animal aéreo em vias de extinção, o tucano, uma vez que a maior parte das crianças desconhecia o seu nome, fazendo confusão com um pelicano. Primeiramente, foi mostrada uma imagem deste animal e observamos as suas características morfológicas, de modo a descobrir qual o seu tipo de alimentação, locomoção

e algumas características físicas, para que depois pudéssemos compreender melhor a razão do seu estado em vias de extinção. De seguida, deu-se início à construção do respetivo poster, onde cada criança individualmente deu a sua contribuição. Ainda nesta semana, e em articulação com a família das crianças, uma encarregada de educação realizou um conjunto de atividades experimentais relacionadas com o ar e a sua existência, ainda que não seja visível. Desta forma, e na perspetiva de que a família influencia o desenvolvimento social e cognitivo das crianças (Homem, 2002), as atividades foram combinadas em tríade juntamente com a encarregada de educação influenciando positivamente o desenvolvimento deste grupo de crianças, acreditando que o envolvimento familiar na educação é de extrema importância, tal como defende a metodologia de Reggio Emilia.

Finalizadas as pesquisas acerca dos diferentes tipos de animais que estão em vias de extinção e as suas causas, em paralelo com estas atividades decorreu a construção de um livro digital, através da plataforma *StoryJumper*. A decisão de construção do livro partiu da questão lançada inicialmente “Como podemos alertar as outras pessoas? O que podemos fazer?”, tendo surgido em clima de negociação. Desta forma, este processo compreendeu a fase de construção da história, de ilustração individual de cada parte da mesma, a fase gravação da voz das crianças, bem como a construção da capa do livro. Por escolha das crianças, o livro foi construído em formato A3 para que depois pudesse ficar na área da biblioteca para as crianças que vão integrar o jardim de infância no próximo ano letivo.

Atualmente, a sociedade encontra-se de certa forma tecnológica, assim como as crianças, sendo este um dos interesses em comum identificado através da observação. Nesse sentido, e respondendo a esta necessidade de diversificação de suportes do saber (Duarte, Marques, Tomás, & Pereira, 2002), as práticas docentes assumiram-se como empreendedoras e incitadoras de práticas inovadoras, tendo sido a tecnologia colocada a favor do desenvolvimento das crianças. Assim sendo, não se tornou de todo um recurso

essencial, mas sim um instrumento facilitador da atenção e interesse de todas as crianças, tal como explanado no primeiro capítulo (Catalão & Maia, 2002).

Assim sendo, a fase de redação da história incluiu diversos momentos de discussão em grande grupo, dado que foi inventada por todas as crianças. Uma vez que se pretendia alertar para diversas situações, nomeadamente causas de extinção, poluição e conservação das espécies, as crianças decidiram que as personagens principais da história deveriam ser animais sobre os quais aprenderam mais, nomeadamente um dinossauro, um tubarão-baleia e um tigre de bengala branco. Desta forma, seguiram-me momentos de votação e discussão em grande grupo. Findada a construção da história deu-se início à fase seguinte – ilustração e gravação.

Dada a dimensão do grupo, a fase dedicada às ilustrações e gravações decorreu em simultâneo e ao longo de diversas semanas. Cada criança, individualmente, ilustrou uma parte da história com recurso a vários materiais à sua escolha, como lápis de cor, lápis de carvão, canetas de feltro, tintas guache e lápis de cera. Paralelamente, e num espaço mais reservado, iniciaram-se também as gravações. De acordo com a faixa etária e as capacidades comunicativas de cada criança, foram adaptados pequenos excertos da história para que estas os decorassem e repetissem, formalizando a narração do livro digital. Por fim, procedeu-se à construção da capa e contracapa do livro, com a participação de todas as crianças.

Inserida na última fase que caracteriza a Metodologia de Trabalho de Projeto (Leite, Malpique, & Santos, 1993), realizou-se a divulgação do projeto supramencionado. Uma vez que as crianças decidiram realizar uma exposição e apresenta-la à comunidade escolar, salientaram a importância de fazer convites para entregar aos respetivos convidados. Assim, cada um fez um convite personalizado para os seus familiares visitarem a exposição. Do mesmo modo dirigiram convites às diferentes salas da instituição educativa, assistentes operacionais, diretora e restantes professores do SAF. Importa referir que todos os convites foram entregues pelas crianças, em mão, nas respetivas salas, acompanhados por uma pequena explicação acerca da exposição.

A exposição, realizada no polivalente da instituição educativa, foi montada pelas crianças com o auxílio dos adultos, onde se escolheu os respetivos sítios para cada secção da exposição. Decidiu-se dedicar uma secção a todos os dinossauros presentes, bem como ao respetivo poster informativo. De seguida, organizou-se uma mesa com os restantes animais extintos, por exemplo dodó, mamutes e golfinho do rio chinês, acompanhado da devida explicação, seguindo-se dos animais terrestres que as crianças construíram em pasta de farinha. Ainda que não estejam em vias de extinção, mas de certa forma ligados à proteção e cuidados a ter com os animais, os bichos-da-seda também fizeram parte da exposição. Assim, encontrando-se na fase de casulo e mariposa, as crianças explicaram aos convidados o processo de metamorfose, bem como os cuidados a ter com esta espécie de insetos. Na banca seguinte estava disponível para consulta o livro em formato de papel, contendo a história criada pelo grupo, bem como as respetivas ilustrações – o livro em formato digital foi projeto numa das salas de aula do 1ºCEB com as respetivas vozes das crianças. Por fim, os *posters* dedicados às pesquisas do tigre-branco, tubarão-baleia e tucano ficaram expostos no *placard* juntamente com outros recursos, nomeadamente a carta que escreveram aos caçadores – pedindo para que não matassem mais animais –, as pesquisas realizadas acerca da presença de animais no circo, bem como algumas frases selecionadas pela tríade, das OCEPE, fundamentando as opções pedagógicas.

Ao longo da passagem dos vários grupos de crianças pertencentes à instituição educativa, os autores das criações do projeto fizeram pequenas explicações aos colegas, evidenciando aquisição de conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo, bem como características de responsabilidade social bem demarcadas. Não podendo deixar de salientar a área da Expressão e Comunicação, mais propriamente no domínio da linguagem e abordagem à escrita, mostrando uma maior fluência verbal e aumento do seu léxico. É de salientar a extrema importância que estes momentos auferem ao desenvolvimento de características mais pessoais, nomeadamente a sua autonomia e autoestima. Na ótica da escola inclusiva, estes momentos

permitem que todas as crianças participem de forma ativa no seu processo educacional, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, contribuindo para um desenvolvimento holístico. Esta última fase de desenvolvimento do projeto permitiu “evidenciar o envolvimento, a implicação e a participação ativa das crianças onde a sua voz se escutou, se ouviu quer na dimensão cognitiva, quer na emocional” (Marta, 2017, p. 44).

Posto isto, a reflexão realizada ao longo da prática educativa, bem como a postura indagadora que acompanhou este processo permitiu o desenvolvimento holístico das crianças, numa prática eficaz, preconizando alterações significativas no seu desenvolvimento, através da adequação de estratégias e discursos (Ribeiro & Moreira, 2007). Neste sentido, as aprendizagens profissionais contribuíram para a construção da identidade profissional docente, numa perspetiva colaborativa, tanto neste nível educativo como no 1º CEB. Assim, este processo é um somatório de experiências e aprendizagens que em tudo contribuíram para a qualidade das práticas pedagógicas efetuadas. A possibilidade de realizar reflexões individuais, em par pedagógico e em tríade permitiram uma visão mais ampla e uma melhor reflexão sobre a articulação teoria prática. A partilha de experiências e saber com a orientadora cooperante em tudo contribuíram para a partilha de conhecimentos e para a sua atualização e renovação de saber pedagógico. Do mesmo modo, a partilha dos momentos de reflexão com a supervisora institucional permitiram um pensamento crítico mais aprofundado e, sem dúvida, transformador de práticas.

No capítulo seguinte serão explanadas as práticas pedagógicas referentes ao 1º CEB, numa perspetiva de descrição e análise realizando-se, à semelhança com este ponto, a reflexão acerca das aprendizagens profissionais efetuadas, incluindo as especificidades que este nível educativo acarreta.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A observação, explanada no segundo capítulo deste documento, permite ao professor agir de um modo fundamentado, para isso observa e problematiza, ou seja, interroga a realidade e constrói hipóteses explicativas (Estrela, 1994). Todos os resultados evidenciados neste ponto advêm de uma investigação, o que permitiu compreender, melhorar e reformular as intervenções, desenvolvendo uma ação mais enriquecedora e com continuidade (Coutinho, et al., 2009). Mais se acrescenta que as práticas realizadas ao longo da PES derivaram de sequências didáticas – forma de planificar e organizar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvida a partir de um tema central, sendo que inclui todos os domínios de aprendizagem, bem como todos os elementos do currículo, de forma coerente, articulada e criativa (Maestros, 2009) – e sempre que possível encadeadas entre si.

Tendo em conta a heterogeneidade da turma, caracterizada no capítulo anterior, ao longo de todas as ações pedagógicas todas as crianças foram integradas na temática que a turma estava a trabalhar no momento, mas com atividades direcionadas às suas necessidades e interesses, bem como ritmos de aprendizagem. Em todos os instrumentos de planificação, utilizados pelo par pedagógico, este grupo peculiar continha um contínuo de tarefas para realizar em simultâneo com o restante grupo turma, estando sempre envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Salienta-se um caso muito particular, o do aluno C.R., que permanecia no CAA e que passou a fazer parte das atividades principais da turma, no primeiro bloco temporal da manhã e posteriormente toda a manhã, ao invés de realizar tarefas diferenciadas e descoordenadas, num local distinto (DL 54/2018 de 6 de julho). Reparou-se também que as crianças com NAS, a frequentar integralmente a turma do 2º ano, se encontravam numa mesa à parte da restante turma, pelo que estas foram inteiramente integradas com as outras crianças (Santos, s/d). Concomitantemente, esta observação permitiu caracterizar a situação educativa e a identificação das principais variáveis, definindo as estratégias adequadas ao alcance dos objetivos visados (Estrela, 1994). Sendo que um bom docente é aquele que reflete antes, durante e após a ação (Alarcão, 1996), o

“ato de refletir acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos, as atitudes promissoras de reflexão – entusiasmo, responsabilidade, paixão e confiança – atuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como fazemos” (Herdeiro, s/d).

Evidencia-se a sequência didática planejada em torno da temática dos animais – “Animais” -, mais propriamente um recurso pedagógico-didático integralmente desenvolvido de raiz, em formato de *quizz* interativo – recurso construído através do *PowerPoint*. Esta sequência didática partiu de uma atividade de artes visuais, em que cada criança recolheu folhas secas e decorou uma borboleta e um ouriço-cacheiro, sendo que sobre estes dois sabiam apenas sabiam caracterizar o seu aspeto físico (“tem picos” (L.C.), “é castanho” (J.L.); “tem asas” (D.), “é colorida” (L.)). Pretendeu-se consolidar conceitos como o tipo de revestimento, locomoção, tipo de alimentação e meio predominante onde os animais habitam. Assim, cada criança mobilizou conhecimentos já adquiridos, das áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática, uma vez que o “currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas” (Torres, O’Cadiz, & Wong, 2003, p. 117), corroborando a ideologia de que todo o conhecimento está interrelacionado.

Dada a heterogeneidade da turma quanto aos níveis académicos bem como quanto aos tempos de atenção, no *quizz* interativo foram colocados vídeos informativos que foram ponto de partida para uma resposta correta às questões que se seguiam. Estes documentários continham imagens reais interligadas com desenhos animados da *Disney*, o que criou uma relação de proximidade com as crianças, motivando-as. Acredita-se que “uma boa prática com TIC [...] desenvolve reciprocidade e cooperação entre alunos, utiliza técnicas activas de aprendizagem, proporciona feedback, enfatiza o tempo de dedicação à tarefa, comunica altas expectativas e respeita a diversidade de talentos e maneiras de aprender” (Flores, 2011, p. 96). Por sua vez, a seleção da participação dos alunos na resposta às questões foi feita através da roda *ClassTools*, sendo que cada criança respondia assim que o seu nome aparecesse

no jogo. Embora parecesse completamente aleatória a seleção do aluno que iria responder, esta foi programada anteriormente de modo a que a questão fosse direcionada às necessidades de cada um. Por cada questão certa, cada elemento recebia uma nota de 5€ para depois adquirir um bilhete de entrada no “Polivalente Selvagem” – Polivalente da escola decorado com motivos da selva, onde foi preparado um circuito de jogos, devidamente contextualizado com a temática dos animais e os conhecimentos adquiridos – pelo que é dado um reforço positivo, mantendo o aluno com um comportamento adequado na sala de aula (Picado, 2009). Foram selecionadas questões adaptadas às crianças com NAS no âmbito da educação artística e da educação física, como por exemplo, “J.S. Como é que os lobos comunicam entre si? Imita-os” e “L.F. Imita o animal que apareceu no vídeo (pinguim)” O aluno J.S. recebeu etiquetas para realizar o preenchimento do diagrama de Venn.

Durante a ação foi necessário fazer reflexões constantes e mudanças na planificação, nomeadamente o que no que diz respeito à gestão temporal da aula. No momento inicial de desenvolvimento da atividade central – *PowerPoint* didático – houve um atraso de cerca de vinte minutos, o que condicionou o cumprimento integral do que estava planeado para aquele espaço temporal. Desta forma, optou-se por continuar a explorar o recurso central ao invés de avançar rapidamente para a tarefa seguinte, o que permitiu consolidar e aprofundar os conhecimentos com as crianças. Ao longo da atividade e como as crianças começaram a ficar inquietas devido à proximidade da hora do intervalo, foi distribuída uma folha com um diagrama de Venn - estratégia que estava planeada fazer em caso de inquietação do grupo - no entanto, decidiu-se não realizar este preenchimento pois as perguntas que estavam a sair no jogo nada tinham que ver com o diagrama, o que poderia causar confusão. Por tudo isto, a análise e o preenchimento dos diagramas de Venn foram efetuados no bloco temporal seguinte, procedendo a uma análise minuciosa desta representação gráfica.

No âmbito da diferenciação pedagógica e adequações curriculares individuais, foram promovidas estratégias de apoio aos alunos que não sabiam

ler. Como por exemplo, a leitura dividida em três fases – Leitura expressiva e dialogado pelas estudantes estagiárias; Leitura individual, em voz baixa, pelos alunos; Leitura feita por um aluno (Amor, 2003), bem como um colega auxiliar na leitura do enunciado, ou ajudar na resolução do exercício quando estes não o sabiam resolver, bem como com as crianças com NAS. No que diz respeito à motivação/comportamento das crianças para esta atividade, de tão longa duração, salienta-se o empenho com que, todos sem exceção, encararam o desafio comum, demonstrando comportamentos adequados e um forte empenho na resolução das tarefas propostas. A utilização dos vídeos informativos no decorrer no jogo foi uma estratégia pertinente que permitiu às crianças estarem motivadas e ao mesmo tempo a relembrar/adquirir conceitos acerca da temática, dado que a duração do conteúdo audiovisual se revelou ser a ideal.

Um outro recurso pertinente, neste caso matemático, foi utilizado numa das sequências didáticas – “O valor do lixo: Projeto “Reciclar para (re)criar” -, em torno deste projeto, para a exploração da multiplicação, nomeadamente o conceito de multiplicador e multiplicando. A atividade que visava a exploração da multiplicação partiu de um avatar criado através da plataforma Voki – O robô Arnot – que contou às crianças que gostava de ter o poder de multiplicar, e que precisava de saber se as crianças sabiam o que era multiplicar. Neste sentido seguiu-se o levantamento de ideias tácitas, tendo algumas crianças referido que “multiplicar é por exemplo, eu tenho uma bolacha e se a multiplicar passo a ter duas, ou três... (V.)”, evidenciando que possuíam o conceito de multiplicando e multiplicador presente, ainda que não soubessem o seu significado literal. Neste sentido, surgiu uma tábua da multiplicação reciclável, com base num já conhecido material de Maria Montessori (Montessori, 1965), que utilizou na sua composição materiais recicláveis, como caixas de ovos e tampas de plástico. Através das saliências das caixas de ovos e rolhas de garrafas, o aluno fez corresponder o número do multiplicador à sua coluna e o número do multiplicando à sua linha, visualizando o resultado da operação, através do número de tampas utilizado - 2×4 é representado por 2

linhas de 4 tampas cada uma, pelo que foram utilizadas 8 tampas. Este permite ainda explorar a relação comutativa da multiplicação, sem que o conceito seja explicado às crianças por esta terminologia – 2×4 utiliza o mesmo número de tampas que 4×2 . Uma vez que o conhecimento da criança deve, primeiramente, basear-se em algo concreto e só depois transitar para o nível mais abstrato, acredita-se que a manipulação destes recursos facilita o pensamento da criança, pois estas aprendem de forma mais significativa através da “experiência direta de procura e descoberta” (Faria et. al, 2012, p. 15).

Quando as crianças brincam com estes recursos lúdicos, compreendem o mundo que as envolve, interagem e exploram, pelo que as aprendizagens que realizam decorrem implicitamente da ação e manipulação sobre os objetos. Neste sentido, torna-se imprescindível desenvolver interação com o mundo físico e proporcionar vivências para que estas possam “fazer por si mesmo, ver e tocar por si mesmo” (Pereira, 2002).

Nunca perdendo o foco da importância da planificação em sequência didática, e seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto, importa relevar o projeto desenvolvido pela turma “Reciclar para (Re)criar”, no âmbito da valorização da reciclagem e potencialidades dos resíduos. Após a participação das crianças numa sessão do Programa de Educação e Intervenção Ambiental, promovida pela Lipor, que procurou dar resposta ao projeto criado pela associação de pais, intitulado “Picuinhas”, foram oferecidos à turma três sacos com as respetivas cores dos três ecopontos (papel, plástico e vidro) para ficarem na sala de aula. Não obstante, após esta sessão, apenas alguns alunos demonstraram conhecimentos sobre esta ação de sustentabilidade, pelo que continuaram a depositar todos os resíduos no caixote do lixo comum e/ou depositaram papel e plástico nos ecopontos errados, evidenciando dúvidas em fazer a correspondência entre a cor e os resíduos que cada saco deve conter.

As crianças começaram por fazer um *brainstorming* acerca da temática da reciclagem e chegaram à conclusão de que mais do que fazer a correta separação do lixo, também poderiam reutilizá-lo, criando novos objetos com os

materiais que foram separados, surgindo comentários das crianças como: “Se pegarmos no lixo e fizermos coisas novas podemos salvar o planeta porque assim não precisamos de comprar e gastar dinheiro” (L.S.) e “Se reciclarmos todos o mundo não vai acabar tão depressa” (T.D.). Desta forma, o projeto *Youth Start* foi ao encontro dos objetivos do projeto do 2ºA, uma vez que pretende estimular o empreendedorismo e a cultura empreendedora nas escolas (Eurocid, s/d), pelo que se fez uma adequação a este modelo para a turma em questão.

O “Reciclar para (Re)criar” teve a duração de cinco semanas e integrou diversas áreas curriculares como Cidadania e Desenvolvimento, no domínio da Educação Ambiental, Estudo do Meio, Matemática, Português, Música e Artes. O projeto seguiu a Metodologia de Trabalho de Projeto, nas suas diferentes fases: Identificação/Formulação do Problema, Pesquisa/Produção e Apresentação/Globalização/Avaliação Final (Leite, Malpique, & Santos, 1993).

Aliado a este projeto, e dada a notória falta de autonomia das crianças, o trabalho cooperativo desenvolvido ao longo deste período temporal, permitiu desenvolver esta capacidade. Segundo Dias e Fontaine (2001), por autonomia entende-se o desenvolvimento da capacidade que o indivíduo tem em sentir-se responsável e capaz de perspetivar a sua vida e os seus valores, não estando dependente de outros, sendo que deste modo, é essencial que a criança desenvolva competências sociais. Estas podem ser desenvolvidas através do trabalho cooperativo (Silva, 2009), no qual os alunos interagem com os diferentes elementos do seu grupo e aprendem uns com os outros, criando-se “um ambiente mais rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p. 564). Quando ao espaço educativo, se este for estimulante e organizado, influencia positivamente a sua autonomia, uma vez que permite que a criança se sinta segura para o explorar e estabeleça interações no mesmo (Zabalza, 1992).

A primeira etapa do projeto, correspondeu ao ponto de partida no qual se estabeleceu um diálogo, em grande grupo, acerca do problema encontrado, dando oportunidade a todas as crianças para desenvolverem a sua opinião sem

receios. Durante o levantamento de ideias, foi traçado um plano e determinada a dinâmica através da qual se desenrolaria o projeto (Leite, Malpique, & Santos, 1993). Ainda nesta fase, as crianças começaram por recolher resíduos, fazendo a correta separação do lixo e identificando as suas potencialidades, surgindo ideias como V.: “Podíamos criar coisas novas” e A.: “Podíamos fazer um jogo para brincar no recreio”.

A segunda etapa correspondeu à procura de resposta ao problema através da pesquisa bibliográfica, reflexão teórica e produção (Leite, Malpique & Santos, 1993). Em grupos, os alunos criaram produtos inovadores, atribuindo-lhes novas funcionalidades, o que implicou não só um trabalho de equipa, mas também empatia, criatividade e a consciencialização dos riscos. Toda essa informação foi organizada em posters informativos, em formato digital, sobre cada uma das criações, que desenvolveu o poder de argumentação nas crianças, na medida em que tinham de publicitar o seu produto. A utilização das TIC nesta fase partiu de uma sugestão das crianças, pelo que o docente deve possuir esta capacidade de escuta bem presente, que deriva de uma competência da ética do respeito e de atenção ao outro (Estrela, 2010). Foi notória a entreaajuda entre elementos do grupo, como ilustra este exemplo: “V.: Eu escrevo o título. Depois o J.L. escreve a segunda frase. M: Mas o J.L não sabe escrever... V.: Sabe se lhe dissermos quais são as teclas... J.L.: Sei sei.... V.: Eu digo-te como é. M.T.: Eu também ajudo. E depois escolhemos as imagens.”

Na terceira e última etapa, deu-se a apresentação do seu produto à comunidade escolar, neste caso específico a sala do 1º A, que posteriormente votou no seu favorito. Assistimos a um claro empate entre o “Boomerang feito à mão” e o “Comboio da Reciclagem”, que foram selecionados pelos critérios: criatividade, diversão, facilidade e simplicidade. Importa sem dúvida ressaltar a capacidade de autonomia, já num nível muito distinto do inicial, quando se assiste a excertos de diálogos como estes:” estivemos a ver e não sei se isto vai correr muito bem. Vamos ter que resolver isto, se não é tudo por água abaixo” (J.F.), “Não vai nada. Olha o que já fizemos. Só temos que amarrar as rolhas” (L.S.).

Uma vez que o objetivo deste projeto se baseou na consciencialização da importância da reciclagem, mas também na promoção do trabalho cooperativo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos, as salas de aula foram previamente organizadas com as mesas agrupadas, o que despertou o interesse das crianças: M.: “Amanhã também vamos trabalhar assim?”, B.: “Podíamos fazer mais vezes trabalhos assim em grupo. Estamos a gostar muito”. Efetivamente, o espaço de sala de aula deve estar organizado consoante a sua funcionalidade, sendo esta a disposição adotada. Assim, impera uma melhor comunicação, possibilitando a partilha de ideias entre todos os membros do grupo e sendo vantajosa para “a aprendizagem cooperativa e para outras tarefas em pequenos grupos” (Arends, 2008, p. 358). Perante esta heterogeneidade e após uma reflexão, foram formados grupos de trabalho equilibrados, de modo a que as crianças se entrem ajudem e se desenvolvam. Por sua vez, as tarefas a aplicar aos grupos foram adaptadas tendo em conta o grau de dificuldade adequado, uma vez que “para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração” (Paulus, s/d, p. 3).

Tendo em conta os objetivos do projeto, este desenvolveu competências como a criatividade, inovação, a capacidade de assumir riscos, bem como a de planejar e gerir projetos com vista a atingir resultados. No que diz respeito à temática fulcral deste, as crianças desenvolveram a capacidade de reutilizar recursos limitados e de reconhecer a importância das questões económicas, ecológicas e sociais que esta atitude de sustentabilidade tem para o futuro da população. Releva-se a melhoria do nível de autonomia destas crianças, bem como da coesão entre todos os elementos do grupo turma e respeito pelo outro, pelo que foram desenvolvidas as competências sociais propostas no início do projeto. Foi ainda muito gratificante ver o empenho e maturidade com que cada um, sem exceção, se esforçou para apresentar e defender o seu produto, quando apresentado à turma do 1ºA, orgulhosamente.

No que diz respeito à opinião da professora cooperante, esta foi recolhida primeiramente através de uma entrevista e, posteriormente, através de

momentos informais. Quando questionada sobre a possibilidade de se desenvolver ações pedagógicas com base na Metodologia de Trabalho de Projeto, logo afirmou que não promovia o trabalho cooperativo, nem utilizava este tipo de metodologia. Quando questionada sobre o porquê de não promover frequentemente o trabalho cooperativo, a docente apresentou várias justificações: “é uma turma com ritmos de aprendizagem muito diferentes” (Professora cooperante), ou “há alguns meninos que têm um comportamento menos adequado, o que faz com que fique bastante ruído quando são realizados trabalhos de grupo” (Professora cooperante). Além disso, assumiu que se acomodou aos anos e à prática e não se sentia segura a trabalhar em grupos. Contudo, revelou interesse pela inovação e mostrou-se disposta a “correr riscos [e] transformar as suas práticas” (Tavares, 2000, p. 29).

Uma vez que foi notório o desenvolvimento de capacidades de responsabilidade nas crianças, bem como um aumento do seu léxico e consequente capacidade comunicativa, a percepção da professora cooperante sofreu alterações. Dessa forma, e tendo em conta que inicialmente a se posicionou como recetiva face à realização de trabalho cooperativo, numa fase avançada deste projeto a docente referiu: “Nota-se que estão mesmo empenhados” (Professora cooperante); “Olhem como a L.F. está a recortar” (Professora cooperante). É de salientar a inclusão de todas as crianças na realização dos trabalhos em grupo, revelando entretanto e espírito colaborativo no processo de aprendizagem que partilham.

Um outro aspeto que importa referir, quanto ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças em questão, é a evolução da qualidade da leitura nas crianças. Desde que a prática iniciou, era notório que a maior parte das dificuldades académicas advinham da má leitura e compreensão de produções escritas, tanto dos enunciados das questões que lhes eram colocadas como dos textos que liam autonomamente. Eram evidentes as dificuldades de leitura, bem como de acompanhamento de leituras feitas pela professora, relevando dificuldades de associação grafema/fonema. Posto isto, foi feita uma avaliação diagnóstica quantitativa,

com recurso a uma grelha, numerada de 1 a 5 – 1-Não lê, 2-Lê algumas palavras, 3-Lê hesitantemente, 4-Lê corretamente e 5-Lê expressivamente – pelo que este registo foi feito mensalmente. É de salientar o avanço positivo entre cada registo, pelo que na primeira avaliação a média estava em 2,71 e na última ficou em 3,29, dos quais 11 alunos se mantiveram no mesmo nível, tendo os restantes efetuado progressões positivas de nível. Tal como refere Sim-Sim (2006) “um dos grandes problemas com que se confronta a escola é a dificuldade da aprendizagem da descodificação, que tem lugar nos dois primeiros anos de escolaridade” (p.25), importa assim que nesta fase seja feito um trabalho mais sistemático e individualizado, para que todos atinjam a fase de descodificação em pleno.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, a educação literária, no sentido da promoção e gosto pela leitura foi um aspeto pelo qual se zelou ao longo da prática pedagógica. Assistiu-se a uma melhoria significativa neste grupo, uma vez que as crianças começaram a fazer uma seleção diferente dos livros na biblioteca itinerante. Deixou-se de assistir a requisições de livros-objeto ou livro-brinquedo para o privilégio de obras como o “Romance do grande gato” de Lídia Jorge. É de extrema importância que a criança saiba selecionar livros adequados à sua faixa etária e que estes sejam, ao mesmo tempo, enriquecedores para ela, não só pelo prazer que a leitura tem só por si, mas também pela capacidade que estes possuem em melhorar a sua leitura e escrita. Quanto às preocupações do par pedagógico, este procurou sempre selecionar obras literárias relevantes e diversificadas, enriquecendo a cultura literária das crianças, pois a literatura infantil estimula a reflexão e o espírito crítico não só em relação a si como ao mundo ao seu redor (Mendes & Velosa, 2016). Salienta-se um momento muito particular em que se partiu do poema “Frutos”, de Eugénio de Andrade, para proporcionar às crianças uma experiência de teatro sensorial, seguindo-se de leitura coletiva e individual. Posteriormente foi feita uma análise textual através do preenchimento de espaços, resolução de exercícios gramaticais e renomeação do poema em votação. Por outro lado, também se partiu de obras referenciadas pelo Plano

Nacional de Leitura, nomeadamente “A Girafa que Comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa.

Através da observação realizada ao longo do tempo, e com base na caracterização apresentada anteriormente, a atitude comportamental destas crianças revelava escassa existência de regras de boa educação e principalmente regras a ter dentro da sala de aula, apresentando comportamentos desajustados com os pares e com os adultos. Tendo em consideração estes dados, e no que diz respeito ao aprimoramento do comportamento/attitudes, foi criado um painel com as regras a ter dentro da sala de aula, definidas pelos próprios alunos, acreditando que a ligação do estudante à escola faz com que ele se sinta parte integrante da mesma, próximo dos colegas, feliz mas também com um sentimento de pertença e vínculo para com a escola (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001, citado por Veiga, et al., 2012).

Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2008) o professor deve “escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor [identificar e responder às suas] necessidades, interesses, competências e direitos” (p. 27), por sua vez, o ruído na sala era excessivo pelo que se criou uma estratégia que se revelou pertinente. Aquando da aprendizagem das regras de segurança na via pública, foi criado um semáforo que regula a intensidade do ruído na sala de aula, através da utilização de três cores – verde, amarelo e vermelho. A tarefa de mudança da cor do semáforo foi atribuída a um aluno distinto, escolhido diariamente, o que permitiu atribuir responsabilidade e conferir autonomia às crianças (Godinho, 2016).

Quanto ao espaço e ao ambiente educativo, Cunha (2013) salienta que este é “muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças, tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos” (p. 5), sendo que o contexto evidenciado revelava inexistência da exposição de trabalhos realizados pelas crianças. Desta forma, primou-se por introduzir a afixação de produções das crianças desde as primeiras intervenções da díade,

pois as paredes expressam a aprendizagem dos alunos e concedem-lhes um reconhecimento pelos trabalhos desenvolvidos ao longo do tempo, permitindo-lhes atribuir ao ambiente educativo um cunho pessoal (Oliveira-Formosinho, 2013). Nesse sentido foram também expostos recursos didáticos como os casos de leitura, um cartaz com a escrita dos números até 100 e a numeração até mil, acreditando que o espaço é um local onde se constroem relações que permitem criar situações pedagógicas (Filgueiras, 2010).

A par disto, foram efetuadas mudanças constantes à planta da sala de aula com o objetivo de melhorar, simultaneamente, os seus comportamentos e aprendizagens desde disposição em grupo, disposição em filas e disposição em “U” com lugares estrategicamente definidos. A disposição em “U”, adotada pelo par pedagógico, revelou-se sendo a ideal, pois permite à professora um visionamento de todos os alunos mais eficaz e promove a interação entre pares e a aprendizagem em tutoria. Em alguns momentos foi também privilegiado o trabalho em pequenos grupos – três ou quatro elementos – que promove uma aprendizagem cooperativa, uma vez que se acredita que “o aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual, mas através da interação social”, desenvolvendo intrinsecamente a sua autonomia (Rodrigues, 2012, p. 5)

No que diz respeito à utilização das TIC, destaca-se a utilização de avatares, criados através da plataforma *Voki*, – Fantasmilha Trapalhão, Lucas, Cária Rosa, entre outros – ao longo das sequências didáticas, como interação discursiva de forma inovadora, envolvendo a criança numa relação de afetividade prazerosa (Flores, 2011). Estas personagens cumprimentavam as crianças, lançavam desafios e mantinham uma relação de proximidades com as mesmas (“Quando é que o Fantasmilha Trapalhão volta para nos fazer uma visita?” (J.L.); “Eu acho que a Cária Rosa está muito orgulhosa do nosso trabalho” (B.)). Foram também utilizados jogos digitais, nomeadamente da Aula Digital da Leya e os Plickers, bem como o programa ArtMini. Por sua vez, a utilização do manual escolar, tal como Martins e Sá (2010) referem, foi de cariz meramente auxiliar da ação educativa e não um orientador. Foi utilizado em articulação com as sequências

didáticas, na medida em que foram selecionados exercícios específicos como forma de aplicação e consolidação dos conhecimentos anteriormente aplicados.

Ao longo de toda a prática pedagógica, foi notória a presença de atividades de carácter mais lúdico e apelativo para as crianças com NAS, pelo que deixou as demais curiosas por experimentar esses mesmos objetos/recursos didáticos. Atendendo a que todos os alunos devem poder usufruir de um ensino mais lúdico (Duarte e Piovesan, 2013), e que cabe ao professor proporcionar esses mesmos momentos, foi conferida oportunidade aos demais alunos para experimentarem esses recursos, como por exemplo, numa hora de regresso do almoço puderam experimentar o fio dentário com legos e plasticina, simulando a utilização do fio dentário. Esta estratégia de reforço positivo permitiu que as crianças fizessem um retorno à calma mais eficaz e, através de um exercício de motricidade fina, o progresso da aula aconteceu mais tranquilo e com mais concentração. Tendo em vista o melhoramento das sequências didáticas, sugere-se a inclusão de momentos mais lúdicos em alturas específicas, como por exemplo, quando acabam os trabalhos mais rapidamente puderem usufruir de algo como reforço positivo pelo seu esforço, ou até mesmo em situações pontuais a atividade ser desenvolvida simultaneamente com toda a turma.

Não obstante, em momentos específicos das sequências didáticas, foram desenvolvidas atividades no âmbito da educação artística que contaram com o envolvimento de todos os alunos da turma, permitindo a inclusão de todas as crianças. Importa salientar atividades desenvolvidas no âmbito da expressão musical como “A saquinha das surpresas” em que cada criança aprendeu a letra da canção e participou numa atividade de interpretação musical, em que tinham que retirar um objeto de uma saca mistério e realizar um som com o mesmo. Uma vez que, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, a música potencia a aprendizagem principalmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato, por sua vez, no desenvolvimento sócio emocional, é através da música que a criança se expressa e interage com os outros (Gonçalves, 2016). Por fim, ao nível do desenvolvimento motor, o

ritmo das músicas estimula a criança que, por sua vez, reage através de movimentos corporais, desenvolvendo a sua motricidade (Gatti, 2012).

No âmbito das artes visuais, foram construídos animais do foro imaginário através de moldagem de massa de pão permitindo o desenvolvimento da motricidade fina - capacidade primordial a desenvolver com este grupo de crianças. Esta atividade derivou da exploração da obra “A verdadeira história, agora desvendada, do Zbiriguidófilo”, de Pitum Keil. Tal como Sousa (2003), citado por Rodrigues (2016) afirma, o professor deve ter consciência de que “a Expressão Plástica não está centrada na produção de obras de arte, mas sim no desenvolvimento das capacidades e necessidades da criança, tendo como principal objetivo a expressão de emoções e dos seus sentimentos.” (p. 6). Assim sendo, é fulcral que a criança tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento e que se expresse artisticamente. A expressão plástica acaba por ser uma facilitadora da expressão destas crianças, que por vezes oralmente não o conseguem fazer tão explicitamente.

A atividade “Polivalente Selvagem”, no decorrer da área de educação física, permitiu que todas as crianças participassem em jogos lúdicos contextualizados na temática, desenvolvendo capacidades motoras e cognitivas em simultâneo. Tendo em conta que as crianças se desenvolvem a partir das interações que estabelecem com os ambientes em que estão inseridas, procurou-se criar ambientes favoráveis e devidamente contextualizados ao seu desenvolvimento holístico, proporcionando diferentes experiências e combatendo o sedentarismo (Nobre, et al., 2009). Corroborando com Scalha, Souza, Boffi, e Carvalho (2010), a escolha de jogos para esta atividade partiu da hipótese que “os jogos e as brincadeiras podem facilitar o desenvolvimento psicomotor, uma vez que estimula sua criatividade, imaginação, seu espaço de exploração, melhora a participação e a motivação da criança, diminuindo sua inadequação” (p. 90).

Por fim, a expressão dramática surgiu em diversos momentos nas sequências didáticas, sendo o aluno ator desse momento ou um espectador. Sendo o aluno um ator, destaco o teatro sensorial realizado a partir do poema

“Frutos”, de Eugénio de Andrade, em que as crianças para além de ouvirem a voz das atoras – estudantes estagiárias – disfrutaram de sensações olfativas, gustativas, auditivas e táteis. A utilização desta expressão artística partiu de uma crença baseada em Sousa (2003), acreditando que uma pessoa que se expressa artisticamente é capaz de participar mais ativamente no contexto sociocultural em que se insere, pois, a arte assume-se como uma forma de linguagem/ comunicação.

Importa assim salientar que o professor deve seguir um paradigma educativo socioconstrutivista, conferindo ao aluno um papel central no seu ensino e aprendizagem, sendo este a base das intervenções mencionadas anteriormente. Posto isto, o espaço pedagógico define-se pelo poder comunicativo da estética e pelo poder ético no respeito por identidades pessoais e sociais, assim destaco a importância do papel das interações que se assumem como o meio central para a concretização de uma Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Por fim, importa referir o trabalho cooperativo efetuado ao longo da prática. Com o meu par pedagógico, com a orientadora cooperante que auxiliou constantemente no desenvolvimento da ação e nas respetivas planificações, bem como a supervisora institucional na partilha de saber e no apoio na mediação das reflexões. A possibilidade de planear, agir e refletir permitiu o desenvolvimento de competências profissionais, como está explanado na metarreflexão, acreditando que os professores devem ser “capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os “seus” alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (Lima, 2017, pp. 151-152).

METARREFLEXÃO

Atualmente, “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional” (Alarcão & Canha, 2013, p.50). Deste modo, é necessário que o docente adote uma perspectiva reflexiva e crítica sobre o exercício da sua profissionalidade como forma de desenvolver os saberes profissionais e de transformação de práticas. Assim, a PES assentou nesta ideologia permitindo uma reflexão cíclica nos dois níveis educativos, permitindo o desenvolvimento de saberes e competências no âmbito das práticas pedagógicas (Alarcão & Sá-Chaves, 2000). Partindo dos conhecimentos que a formação de base assegurou, em articulação com a aquisição de novo saber e competências, assistiu-se à construção da personalidade docente da autora.

Desta forma, ser docente atualmente corresponde a um conjunto de competências e capacidades que devem estar presentes ao longo de todo o desempenho da função, nomeadamente o compromisso ético com a profissão, as capacidades colaborativas e investigativas, bem como a capacidade de estar recetiva ao uso de tecnologias de comunicação e investigação (Esteves, 2007). Para além disso, a centração do aluno na prática pedagógica e o enfoque no seu processo de aprendizagem, deve ser a base da pedagogia adotada.

Se por um lado as crianças cada vez têm mais acesso a informação e facilidade, por outro, assiste-se a uma constante falta de desenvolvimento de características de responsabilidade social, nomeadamente a autonomia. Neste sentido, e tal como explanado anteriormente, as práticas pedagógicas realizadas nos dois níveis educativos procuraram, primordialmente o desenvolvimento destas características, envolvendo as crianças em atividades e projetos que assim o exigiram. Por outro lado, e principalmente nos projetos realizados, a curiosidade foi o ponto de partida para a realização da

investigação e a procura de informação, que de forma transdisciplinar integrou as diferentes áreas do saber de forma harmoniosa.

A metodologia de IA permitiu, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, um constante pensar crítico e reflexivo sobre as mesmas. Partindo da observação foram planificadas atividades, sequências didáticas e projetos com enfoque na diferenciação pedagógica e na inclusão de todas as crianças no processo educativo. Sem dúvida que as planificações foram o ponto máximo para o desenvolvimento do saber fazer, espelhando a possibilidade de adaptação deste instrumento às circunstâncias dos diferentes grupos (Diogo, 2010). Se na EPE a diferenciação pedagógica acontecia dentro da sala de atividades em pequenas adaptações no discurso ou nas atividades para crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, no caso do 1º CEB esta aparecia espelhada na planificação, com a existência de uma coluna com atividades selecionadas para esse grupo de crianças. Assim, a escola inclusiva não é apenas para indivíduos referenciados, mas sim para todos, tendo direito a fazer parte de uma educação significativa e com intencionalidade educativa, adaptada a cada individualidade (DL 54/2018 de 6 de julho).

Nesta perspetiva, foram desenvolvidas ações pedagógicas e as respetivas reflexões que permitiram obter “informação autêntica sobre a acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.34), melhorando consequentemente as práticas. A gestão, organização e flexibilidade temporal foi uma das competências que foi gradualmente melhorando. Neste sentido de melhoria das práticas pedagógicas, é de salientar o ciclo de reflexões, ou seja, para a ação, na ação e sobre a ação, que foi efetuado e influenciou o desenvolvimento das futuras ações (Schön, 2000).

Desta forma, é imprescindível salientar todo o trabalho desenvolvido em parceria com o meu par pedagógico, educadora cooperante e supervisoras institucionais, onde se destaca o trabalho colaborativo entre todas, num clima de confiança e valorização “acreditando que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48). Caracterizo a prática pedagógica até então como acompanhada, colaborativa e reflexiva, e que em tudo

contribui para uma oportunidade e construção de princípios e saberes, partilhando conhecimentos e experiências tendo em vista um objetivo comum (Silva, 2000).

Esta prática realizou-se através de compromisso, esforço e vontade própria, no descobrimento da personalidade enquanto futura docente, mas também como uma superação de fragilidades e inquietações. Foi assim possível através da postura indagadora construir o saber fazer docente, numa postura reflexiva e crítica, transformando a ação.

Reconhecendo a importância de realizar práticas inovadoras e que respeitem os interesses e necessidades das crianças, as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES assentaram em princípios como a democracia, participação e autonomia, inserindo-se no paradigma socioconstrutivista. Neste sentido, foram promovidas aprendizagens autênticas e significativas, tal como evidencia o terceiro capítulo deste documento.

Após a conclusão das práticas pedagógicas nos diferentes contextos educativos, bem como a aquisição dos saberes práticos explanados neste documento, ressalvo o crescimento do próprio conhecimento teórico, bem como o crescimento pessoal. Termina-se com a certeza de que a formação inicial se assumiu como uma educação para o futuro, mas que em nada é estanque, pois há muito para adquirir e desenvolver no exercício da profissão. Assim, ser educador de infância e professor do 1º CEB é “decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 2000, p.11), acreditando que é possível fazer a diferença e inovar nas práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto: Edições Artes Médicas.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas. Revista do grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de infância*, 5, 62-88. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alon>
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação - Modelos Socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 175-192.

- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (Rocha, E. F., Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos, G. (2013). *Educação e valores: a escola pública enquanto espaço de formação ética-moral dos alunos*. Lisboa: Universidade Lusófona de humanidades e tecnologias.
- Carriço, M. (2016). *José Pacheco: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende”*. Obtido de Observador: <https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Castro, M. (2014). *Os padrões e a resolução de problemas no 1º ciclo do Ensino Básico*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3095/1/DissertMestradoMariaRosarioAvilaCastro2014.pdf>
- Catalão, I., & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores e para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo. Em A. Moreira, J. Ponte, I. Catalão, M. Maia, J. Duarte, T. Marques, . . . M. Pereira, *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Catalão, I., & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo. Em A. Moreira, J. Ponte, I. Catalão, M. Maia, J. Duarte, T. Marques, . . . M. Pereira, *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Costa, I., & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C., Adão, S., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Coutinho, C., Sousa, A., Anabela, D., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas, XIII (2). *Revista Psicologia, educação e cultura*, 355-379.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço epdagógico à luz de uma abordagem ativa. Relatório de estágio de Mestrado*. Universidade do Minho: Instituto de Educação. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28865>
- Damas, E. O., & Nunes, R. &. (2010). *Alicerces da matemática - guia para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DGE. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. 2ºano*. Estudo do Meio. Disponível em : http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf .
- Dias, M., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e Bem-estar dos jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores
- Diogo, F., & Carvalho, A. (1994). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dinis, R., Rebelo, F., & Silva, F. (2013). Promovendo a relevância do currículo no ensino da matemática. In F. Sousa & L. Alonso (Org.), *Investigação para um currículo relevante*, 131-146. Coimbra: Edições Almedina.

- Duarte, J., Marques, T., Tomás, A., & Pereira, M. (2002). As Tic nos primeiros anos de escolaridade. Experiências do terreno. Em A. Moreira, J. Ponte, M. Catalão, M. Maia, J. Duarte, T. Marques, . . . M. Pereira, *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 40-48). Porto: porto Editora.
- Duarte, M. & Piovesan, J. (2013). Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo. *Revista Vivências*, 21-32. Obtido de: http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_02.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança - A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Brasil: Penso Editora.
- Esteves, M. (2007). Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. Em j. Pacheco, j. Morgado, & A. Moreira, *Globalização e desigualdades: desafios contemporâneos* (pp. 279-286). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Observação de classes - Uma estratégia na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *profissão Docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Eurocid*. (s/d). Obtido de Inova! Concurso de ideias: http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=7856
- Faria, A., Lima, A., Vargas, D., Gonçalves, I., Stopa, K., & Brugger, L. (2012). Método Montessoriano: A importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. *Revista Eletrónica da Faculdade Metodista Granbery*, 12, 1-21. Brasil. Obtido de: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - educação para a sexualidade online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Obtido de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf

- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>.
- Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>
- Fino, C. (s/d). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 273-291.
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa Prática. Em A. Vilela, *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica*. Obtido de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf
- Fochi, P. (2014). A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. Em M. & Redin, *Infância e Educação Infantil II - linguagens* (pp. 6-21). Rio Grande do Sul: Unisinos.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar : o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona, & M. Guimarães (Org.), *Avaliação na educação de infância*, 26-60. Viseu: Psicosoma.
- Freire, M., Davini, J., Camargo, F., & Martins, M. (1997). *Avaliação e planeamento: a prática educativa em questão - Instrumentos metodológicos II*. São Paulo: Artcolor.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Gardner, H. (2000). *Estruturas da mente - a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, M. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista portuguesa de pedagogia*, 451-484.
- Gatti, R. (2012). *A importância da música no desenvolvimento da criança*. São Paulo: Faculdade Cnecista de Capivari. Obtido de http://www.cneccapivari.br/libdig/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=536&format=raw
- Godinho, A. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de educação e ciências. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>
- Gómez, P. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela: modelos metodológicos de investigación educativa. Em J. Sacristán, & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid: Editora Morata.
- Gonçalves, S. (2016). *A importância da música no desenvolvimento da criança*. Obtido de <http://estrelaseouricos.sapo.pt/blogues/a-importancia-da-musica-no-desenvolvimento-das-cri-13357.html>
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical - competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Herdeiro, R. (s/d). *As práticas reflexivas no ensino e o desenvolvimento profissional docente*. Santo Tirso: EB1 de lage. Obtido de: http://www.apm.pt/files/_Com_Herdeiro_486645784ba08.pdf.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação unisinos*, 16 (1), 89-93.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1993). *Trabalho de projeto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino - aprendizagem. *Interface*, (Online), 21 (61), 421-434. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1807-5762-icse-1807-576220160316.pdf>.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveria-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis da participação* (pp. 109-140). Porto : Porto Editora.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a Formação. Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1ºCiclo: Construindo a Profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-ação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Machado, J., & Alves, J. (2013). *Melhorar a escola - Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Maestros, C. (2009). *Educación Primaria-secuencia de unidades didácticas desarrolladas*. Sevilla: Editorial MAD.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, A. (2013). *O ensino da matemática com recurso a materiais manipuláveis e a sua utilização no momento da avaliação*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Obtido de

https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2155/1/Final_Ana_Marques.pdf

- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación*, (13), 43-46. Obtido de <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, G. (org). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M., & Sá, C. (2010). O manual escolar de língua portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Actas do I EIEEP, exedra*, 209-224.
- Matter, K. (s/d). Obtido de Social Development: <https://www.kidsmatter.edu.au/mental-health-matters/social-and-emotional-learning/social-development>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). *Literatura para a infância no Jardim de Infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00115.pdf>
- Molon, K. & Steren dos Santos, B. (2008). *O papel do professor para o desenvolvimento afetivo-emocional do aluno*. Obtido de: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/III Mostra/Educacao/62821%20-%20KARINA%20SILVA%20MOLON.pdf>
- Montandon, C. (2005). A práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ. Soc., Campinas*, 26 (91), 485-507.

- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1994). *Entre pais e professores, um diálogo impossível: para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Nobre, F., Costa, C., Oliveira, D., Cabral, D., Nobre, G., & Caçola, P. (2009). Análise das oportunidades para o desenvolvimento motor (affordances) em ambientes domésticos no Ceará - Brasil. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento hum*, 19 (1), 9-18.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições em pedagogia-em-participação. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da associação criança. Em J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da associação criança. Em J. Oliveira-

- Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-127). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (3ª ed) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M., & Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) de infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Paulus, P. (s/d). *Trabalho autónomo na escola: que autonomia e que trabalho?* Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/trabalho_autonomo.pdf?fbclid=IwAR3eESLAQxl3FRvyMM1ep9onDQXT0ufYEmrtI9-iWIXgqhf9GQ3Ghkc5EUQ
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, C. (s/d). *O lugar da investigação na formação de professores*.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. Em C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre pais e professores um diálogo impossível - para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1995) *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Pietrocola, M. (2004). *Curiosidade e Imaginação - Os caminhos do Conhecimento nas Ciências, nas Artes e no Ensino*. São Paulo: Thomsom.

- Pinheiro, A., Santos, A., Silva, B. S., & Craveiro, C. (2010). *Tecnologia dos mais pequenos*. Obtido de http://www.lulu.com/items/volume_68/8993000/8993024/2/print/paginao_Tecnol__pequenos.pdf
- Pires, S. (2009). As TIC no currículo escolar. *EDUSER: Revista de Educação*, 43-54.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade*. Lisboa: Texto Editora.
- Projeto+. (2018). Obtido de <https://projetomais.aescas.net/>
- Queirós, M. (2014). *O ensino da geometria: proposta de um projeto para o pré-escolar e 1º ano de 1º ciclo do ensino básico*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obtido de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5144/1/msc_msfmqueir%C3%B3s.pdf
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Oxon: Routledge.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus editorial.
- Rodrigues, M. (2016). *A influência da criatividade através da expressão plástica*. Coimbra: Instituto superior de educação e ciências. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20279/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O - 2016.pdf>
- Rodrigues, P. (2012). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1º e do 2º ciclo do ensino básico. Relatório de estágio*. Bragança: Instituto politécnico de bragança. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>

- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1º Ciclo. Em G. Aníbal, *Monodocência- coadjuvação* (pp. 15-31). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular - crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 24-29.
- Roldão, M. (2011). Formação de professores na investigação portuguesa - um olhar sobre a unção do professor e o conhecimento profissional. *Revista portuguesa de investigação*, 139-155.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 63-83.
- Santos, L. (s/d). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projeto AREA*.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Scalha, T., Souza, V., Boffi, T., & Carvalho, A. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiências. *Revista de Psicologia da UNESP*, 79-92.
- Schön, A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento - infância e adolescência*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e arte na educação, drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Talaia, M., & Silva, M. (2014). Ambiente térmico de sala de aula pode condicionar o desenvolvimento de competências e avaliação de alunos. 5. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Teixeira, R. (2016). *Promoção da interdisciplinaridade na aprendizagem das crianças na educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico através do uso de materiais didáticos*. Açores: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - departamento de educação.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, C., O'Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *Educação e democracia - a praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf
- UNESCO Digital Library. (1968). Obtido de Educational planning: a survey of problems and prospects: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085719>

- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. Em O. Pombo, H. Guimarães, & T. (. Levy, *Interdisciplinaridade - Antologia* (pp. 161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência Da Monodocência aos Ensaio de Coadjuvação no 1º Ciclo Do Ensino Básico - Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas* , 85-102.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vaz, B. (2014). *A importância do manual escolar para o professor e alunos de geografia e história no 3º ciclo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, faculdade de ciências sociais e humanas.
- Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., . . . Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico — sua importância na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 31-47.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, 116-138. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/49432>
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola-Família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi.
- Vygotsky, L., Lúria, A., & Leontiev, A. (1991). *Psicologia e Pedagogia I - Bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento* . Lisboa: Editorial Estampa.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspetivar Educação*, 30-35.
- Zacarias, E., & Moro, M. (2005). *A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/er/n25/n25a16.pdf>

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular nº. 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Avaliar na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º3/ 2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 - Série I – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo – Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º201/2001 – Série I - A – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário – Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º201/2001 – Série I- A – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico – Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º129/2018 – Série I – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva – Lisboa: Presidência do Conselho de ministros.
- Decreto-lei n.º55/ 2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens – Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – Série I – Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que 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 – Lisboa: Ministério da Educação.

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

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. Diário da República n.º 77/2012 – Série II - Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares – Lisboa: Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – Série II – Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico – Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – Série I – A – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/ 1986 – Série I – Lei de Bases do Sistema Educativo – Lisboa: Assembleia da República.

Plano de Trabalho de Turma, 2017. Porto.

Plano Anual de Atividade, 2018. Porto.

Programa Educativo Individual, 2016. Porto

Agrupamento de Escolas - Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019. Porto.

Plano de Desenvolvimento Social da Cidade da Maia, 2006. Porto.

Plano Curricular de Grupo, 2019. Porto.

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho 2019