

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Leves as palavras ao colo do vento, construídas com o papel colorido dos
teus sonhos.”

João Pedro Mésseder (2005), em “*Palavra que voa*”

As palavras tiveram sempre grande importância para mim, por isso lhes atribuo tanto valor quando ditas por aqueles a quem tenho apreço e que me acompanham nas várias vertentes da minha vida. Por esse motivo, ao concluir mais uma etapa no meu processo de formação, deixo o meu agradecimento aos que me acompanharam e a quem muitas vezes recorri.

Começo por agradecer às crianças com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo de todo o meu percurso académico, a elas agradeço por tudo o que me ensinaram e por todos os momentos de partilha e de afeto.

À minha família, pilar que me sustém, por todas as vezes que me ampararam as quedas e me impulsionaram e pelas condições que me propiciaram para que eu caminhasse até aqui.

Ao Diogo, agradeço todas as vezes que, simplesmente, esteve ao meu lado e me apoiou mesmo sem palavras, por cada vez que vibrou com as minhas pequenas conquistas e me reconfortou quando o caminho se avistou turbulento. A ti, o grande impulsionador de tudo o meu trajeto académico, sou grata por todos os sonhos e por toda a vontade de que estes nunca nos falhem.

Aos meus primos, que estão comigo desde sempre, agradeço por todas as palavras e gestos simples que marcaram a diferença, por todo o carinho que nos acompanha desde crianças e por acompanharem o meu crescimento nunca deixando que me falhasse a essência.

Aos meus amigos, agradeço todos os bons momentos, todas as gargalhadas, todas as angústias dissipadas, todas as batalhas partilhadas e a presença em todos os momentos fundamentais.

Ao Pedro, meu padrinho, pela perseverança com que me brindou desde pequena, pelos conselhos e lições que me construíram, por me ensinar a nunca desistir e, acima de tudo, por ter estado sempre presente.

Ao meu par pedagógico, agradeço por tudo o que partilhamos durante e para além do nosso percurso educativo. Grata pelo intercâmbio de conhecimentos, pela companhia nos momentos de ansiedade e angústia e pelos sorrisos e palavras nos momentos de conquista conjunta. Dizer-lhe que não poderia estar mais orgulhosa do caminho que trilhamos juntas.

Por fim, agradecer às orientadoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, que fizeram parte deste processo de formação, pela evolução profissional e crescimento pessoal desenvolvidos na partilha de conhecimentos, valores e crenças assentes em bases como o respeito e compreensão.

RESUMO

O relatório de estágio, documento exposto, foi realizado no decorrer da última etapa do processo de formação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico, e integra as práticas desenvolvidas no seu âmbito bem como a reflexão crítica sobre as mesmas.

A Prática Educativa Supervisionada possibilitou a experimentação de vivências do profissional de perfil duplo, para isto contribuiu a metodologia de investigação, metodologia de investigação-ação, em que esteve assente toda a prática, favorecendo a construção de aprendizagens por parte da formanda e o desenvolvimento de estratégias decorrentes da reflexão em díade e em tríade. Os processos inerentes à metodologia anteriormente mencionada, observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, apresentaram-se como essenciais na construção de novas práticas contextualizadas e inovadoras. Estas últimas resultantes da formação interativa e reflexiva e do equilíbrio entre a ação e a reflexão.

Privilegiou-se o desenvolvimento de atividades e projetos que possibilitassem o desenvolvimento holístico das crianças com base na criação de ambientes educacionais que elevassem as relações estabelecidas e as interações entre as mesmas, considerando paradigmas instituídos na perspetiva socio construtivista da educação.

O processo de formação permitiu, assim, à formanda construir o seu saber e o saber fazer de forma holística, pessoal e crítica, uma vez que viabilizou a construção de novos saberes baseada em conhecimentos prévios construídos em momentos anteriores da formação e a sua interface com a prática.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; metodologia de investigação-ação; paradigma socio construtivista.

ABSTRACT

The internship report, document exposed, was completed during the last phase of the graduating process of the Masters on Pre-School Education and Primary Teaching and integrates both the practices developed and their discussion.

Supervised Educational Practice enabled the trial of double profile professional experiences. This endeavor had the contribution of research methodology, research-action methodology, on which all the practice was based, favoring the construction of knowledge by the graduate student and the development of dyad and triad discussion strategies. The research inherent processes, observation, planning, action, evaluation and discussion, presented themselves as essential to the construction of new contextualized and innovative practices resulting from interactive and reflexive training and the balance between action and discussion.

There was a preference for activities and projects that allowed the holistic development of children, based on the creation of educational environments that elevated the relationships established and their interactions, considering the paradigms of a socio-constructive perspective of education.

The graduating process made it possible to the graduate student to build her knowledge and know-how in a holistic, personal and critical way, once it allowed the construction of new learnings based on previous guidelines cemented during her formation and its complement with practice

Key-words: Supervised Educational Practice; researchaction methodology; socio-constructive paradigm.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Lista de anexos	ix
Lista de abreviações	x
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. A criança e a educação	3
2. A criança na Educação Pré-Escolar	13
3. A criança e a escola	19
Capítulo II – Caracterização do contexto educativo e metodologia de investigação	27
1. Caracterização da Instituição educativa	27
2. Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar	31
3. Caracterização do contexto do 1ºCEB	36
4. Similitudes e contrastes dos contextos educativos	39
5. Metodologia de investigação	41
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas	46
1. Prática pedagógica na Educação Pré-Escolar	50
2. Prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico	61
Reflexão Final	75

LISTA DE ANEXOS

(Suporte digital)

Capítulo II – Caracterização do contexto educativo e metodologia de investigação

Anexo 1 – Guião de observação direta

Anexo 2 – Exemplar de planificação para a Educação Pré-Escolar

Anexo 3 – Exemplar de planificação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo III – Caracterização do contexto educativo e metodologia de investigação

Ponto 1. Prática pedagógica na Educação Pré-Escolar

Anexo 4 – Registo fotográfico “Painel das Estações”

Anexo 5 – Registo fotográfico da elaboração da pasta de papel (etapa 1)

Anexo 6 – Registo fotográfico da elaboração da pasta de papel (etapa 2)

Anexo 7 – Registo fotográfico do ninho de pássaros

Anexo 8 – Registo fotográfico divulgação do “Painel das Estações”

Anexo 9 – Poema “O meu Pai” de Inês Pupo e Gonçalo Prata

Anexo 10 – Poema “O meu Pai” (re)escrito

Anexo 11 – Registo fotográfico da experiência de germinação (etapa 1)

Anexo 12 – Registo fotográfico da experiência de germinação (etapa 2)

Anexo 13 – Registo fotográfico da experiência de germinação (etapa 3)

2. Prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 14 – Poema “Poema dos dentes lavados” de Conceição Areias

Anexo 15 – Pdf “Kiko o dentinho de leite” de Manuel Mota Ribeiro

Anexo 16 – Planificação “Dentição”

Anexo 17 – Registo fotográfico do molde da Ciência Viva

Anexo 18 – Registo fotográfico do registo dos moldes

Anexo 19 – Registo fotográfico do registo dos moldes

Anexo 20 – Planificação “Gigões e Anantes”

Anexo 21 – Registo fotográfico da elaboração de histórias

Anexo 22 - Registo fotográfico da exposição “Gigões e Anantes”

Anexo 23 – Powerpoint “The Big Picture”

Anexo 24 – Registo fotográfico do recurso bolo da Mosca Fosca

Anexo 25 – Registo fotográfico do recurso convite da Mosca Fosca

Anexo 26 – Jogo “Vem à procura e encontra a figura”

(<https://www.sporcle.com/games/diogoneiva92/figuras-geomtricas>)

Anexo 27 – Cartão de Identidade do Animal

Anexo 28 – Exemplar de uma grelha de avaliação

LISTA DE ABREVIACÕES

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CAF – componente de apoio à família
CEB – Ciclo do Ensino Básico
EPE – Educação Pré-Escolar
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo Português
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nations Children’s Fund
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio apresentado teve origem no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo elementar para a obtenção do grau de mestre. Neste, espelham-se as práticas pedagógicas inerentes ao percurso formativo e relevantes para a formação profissional de perfil duplo, assentes no conhecimento científico desenvolvido no 1º ciclo de estudos, na praxis (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio) e na metodologia de investigação ação empregue.

Através deste documento valoriza-se a iniciação da prática profissional “consagrando-a, em grande parte, à prática supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem e mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 23 de fevereiro). As discências elencadas resultaram da génese de práticas profissionais apropriadas e inovadoras, conseqüentes da interface entre teoria e a prática possibilitada pela PES, sempre acompanhada pelo processo de reflexão (Ribeiro, 2016).

A reflexão supramencionada, realizada individual e colaborativamente, funcionou como elemento provocador de transformação e de desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão, 1996). Desta forma, a PES promoveu o desenvolvimento de capacidades de cooperação e colaboração no trabalho coletivo desenvolvendo, assim, a capacidade de aprender a aprender (Silva & Sá-Chaves, 2008).

Com base no anteriormente exposto, o documento apresentado encontra-se estruturado de modo a salientar todas as dimensões envolvidas no decorrer da prática, focando essencialmente nos processos intrínsecos à metodologia de investigação ação – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

O enquadramento teórico legal, exposto no primeiro capítulo, constituiu a base em que assentam as práticas desenvolvidas e elencadas no terceiro capítulo. Encontra-se dividido em três subcapítulos, sendo o primeiro uma abordagem generalista e comum a ambos os níveis educativos e os seguintes compostos pelas especificidades de cada um destes.

De modo a envolver a criança para um processo de construção de aprendizagens conjunta, importa conhecer o contexto educativo em que estas se desenvolvem, informação presente no segundo capítulo, caracterização do contexto educativo e metodologia de investigação. A elaboração do mesmo contribuiu para a adequação das práticas, tendo por base a recolha sistemática de informação que facilitou a regulação da atividade pedagógica. O capítulo descrito permitiu ajustar metodologias em concordância com as características individuais e coletivas presentes em ambos os grupos. Encontra-se composto por três subcapítulos, os dois primeiros relativos aos contextos de EPE e 1ºCEB em que a PES se realizou e um terceiro dedicado à metodologia de investigação.

A descrição e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas e sobre os efeitos da mesma em ambos os contextos educativos, apresentada no terceiro capítulo, viabiliza a compreensão das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como estas contribuíram para o desenvolvimento de todas as crianças. Também neste capítulo se encontram descritos os recursos didáticos e pedagógicos, bem como o nível de implicação e bem-estar gerados consequente da utilidade dos mesmos nos diversos momentos da PES.

No último ponto assinalado, respetivo à reflexão final, e através de um olhar reflexivo sobre a prática e o percurso realizado em ambos os contextos educativos, encontram-se explanadas as fragilidades vivenciadas, a análise crítica da postura da formanda, a importância do trabalho colaborativo desenvolvido e, ainda, a relevância da dupla valência profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.”

(Nelson Mandela, 2003)

No presente capítulo encontram-se expostos os fundamentos teórico-legais que se mostraram basilares no decorrer da PES e que possibilitam compreender o que é educação. Deste modo, são referenciados documentos de elevada importância como a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Carta Internacional dos Direitos Humanos, bem como os que norteiam o sistema educativo português.

Principia-se com o que se apresenta comum a ambas as valências educacionais, como o conceito de educação, de aprendizagem, o paradigma socioconstrutivista, entre outros, passando para as especificidades próprias de cada um dos contextos educativos – EPE e 1ºCEB. O capítulo divide-se, desta forma, em três subcapítulos sendo o primeiro referente ao papel da educação na criança e o segundo e terceiro à ideologia do que se espera ser o papel da criança em cada contexto educativo.

1. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO

A educação é um processo resultante de um conjunto de relações entre pessoas, num contexto social concreto (Brandão, 1981), traduzindo-se, segundo Delors (1996, p. 22), numa “*experiência social, em contato com a qual a criança*

aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer”.

Sendo uma das bases para a constituição de uma vida plena, a educação e o direito à mesma, são um princípio comum a vários documentos que norteiam o desenvolvimento do ser humano, tendo sido aprovada, pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a sua universalidade (Leite, 2003). Segundo a mesma declaração, todos devem possuir como ideal comum o alcance e a aplicação do direito à educação, desenvolvendo o respeito pela mesma. De acordo com o apresentado na Carta Internacional dos Direitos Humanos (2001), educação é um direito de todas as crianças e deve visar o desenvolvimento da personalidade humana, e o favorecimento da compreensão e do respeito pela diferença. Na mesma linha, e segundo a Assembleia Geral das Nações Unidas (1948), a educação destina-se a promover o desenvolvimento da criança, dos seus dons e habilidades mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. Reconhece-se, assim, a sua importância na preparação da criança para uma vida adulta ativa e para o respeito pela sua identidade, língua e valores culturais, bem como pelos valores e culturas diferentes dos seus (UNICEF, 1989), habilitando-a a desempenhar um papel participativo e crítico na sociedade em que se encontra inserida. Daí resulta a relevância da adaptação da educação à constante transformação da sociedade de forma a permitir a construção de saberes básicos frutos da experiência humana (Delors et al., 1996).

Nesta linha de pensamento, Leite & Terrasêca (1995) perspetivam a educação como um veículo num processo de estreito envolvimento dos intervenientes, numa dinâmica em que a criança é o principal agente do seu permanente enriquecimento, modificação e humanização. Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido pelo paradigma construtivista, teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa não só do conhecimento como da sua construção e do modo como este ocorre (Fosnot, 1996), privilegiando desta forma, o desenvolvimento de competências. Neste sentido, a criança surge como uma construção que se vai desenvolvendo a partir do seu próprio sistema cognitivo, a par com as suas experiências e vivências, e das interações com o

meio em que se encontra inserida (Gago, 2012). Deste modo, a educação deve permitir o desenvolvimento de estruturas e competências no sentido de habilitar para a análise de situações e ações reais, capacitando para a resolução dessas mesmas situações (Campos, 1991). Neste contexto, a significação da aprendizagem está diretamente relacionada com a sua funcionalidade (Pacheco, 2001), isto é, os conhecimentos construídos devem ser efetivamente utilizados quando as circunstâncias em que a criança se encontra assim o exijam. Ao fazer uso da sua aprendizagem, a criança aprende de forma ativa, como referem Hohmann, Banet, & Weikart (2009), na medida em que desenvolve as suas competências na construção da sua noção de realidade.

No decorrer do processo de aprendizagem torna-se essencial conhecer a organização da estrutura cognitiva de cada criança ao nível da informação, conceitos e proposições que esta possui, de modo a garantir uma melhor orientação do trabalho educativo a desenvolver (Ausubel, 2003). Delors (1996) categoriza a educação em quatro aprendizagens fundamentais que podem ser consideradas como pilares da mesma, sendo estes: *aprender a conhecer*, através da aquisição de instrumentos que possibilitam uma melhor compreensão das diversas informações; *aprender a fazer* para uma melhor interação com o meio envolvente; *aprender a viver em comum* de forma a participar e colaborar com outros em todas as atividades; e, por fim, *aprender a ser*, parâmetro essencial aos três antecedentes. É, então, possível compreender que a aprendizagem depende não só de fatores internos, como as experiências, mas também de fatores externos, como a interação social, existindo diferentes níveis de construção pessoal que, considerando o supramencionado, não se encontram obrigatoriamente conexos com a idade ou maturidade físico-psicológica de cada criança (Gago, 2012). Esta ideia remete-nos para a Teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvida por Gardner, que reconhece a pluralidade das capacidades mentais, desmistificando a conceção da existência de apenas uma única inteligência.

Para Howard Gardner (1994) a inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos, num determinado contexto. Por sua vez, e de

acordo com o dicionário de Língua Portuguesa (2008:958), inteligência consiste na “faculdade de pensar e compreender”. Assim sendo, podemos compreender a inteligência como uma capacidade mental que proporciona a aprendizagem, bem como a compreensão e adaptação, com maior facilidade, a uma nova situação. Num sentido mais amplo, inteligência é um conjunto de capacidades que o indivíduo possui para resolver adequadamente um determinado problema (Antunes, 2005). Podemos, então, afirmar que não existe um conceito único de inteligência, pois esta é constituída por um conjunto de habilidades que podem ser estimuladas em contexto social. Neste sentido, tendo assente que o importante é a diversidade do intelecto, Howard Gardner (1994) desenvolveu oito inteligências: inteligência linguística, inteligência lógico matemática, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência cinestésica/corporal, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência naturalista. Esta estruturação pode ser distinta de criança para criança, uma vez que resulta das diversas combinações que são influenciadas pelo meio em que cada criança se insere e da forma como interage com o mesmo (Antunes, 2005). Assim sendo, a teoria das inteligências múltiplas engloba duas componentes, os indivíduos, capazes de utilizar uma variedade de competências em diversos domínios do conhecimento, e a sociedade, que estimula o desenvolvimento do indivíduo através das oportunidades que lhe proporciona e dos valores que desenvolve (Zuna, 2012). Posto isto, é importante que se reconheça a heterogeneidade de cada indivíduo tendo em conta as suas capacidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem.

Desta forma, importa criar condições adequadas para que os esquemas de conhecimento construídos pelas crianças sejam mais concretos, excluindo a pura transmissão de conhecimentos (Pacheco, 2001), exigindo uma interpretação igualmente construtivista da intervenção pedagógica. No que concerne a esta perspetiva, realça-se a preocupação quanto ao modo como o pensamento da criança, as suas vivências e conhecimentos prévios são tidos em conta no discurso curricular. Como afirma Ausubel (2003), a aprendizagem da criança depende da relação estabelecida entre os conhecimentos prévios que a criança possui com a nova informação, originando novos saberes e resultando,

assim, em aprendizagens significativas. Segundo a perspectiva de Coll (1987, citado por Pacheco, 2001) a aprendizagem significativa depende de duas variáveis, sendo a primeira relacionada com a motivação da criança. Neste caso, a atividade proposta deve ser suficientemente aliciante e desafiadora para que os níveis de implicação sejam altos. A segunda diz respeito à aprendizagem em si, isto é, se aquilo que é suposto a criança aprender é verdadeiramente exequível. Facilitando-se o processo do ponto de vista da assimilação, ou seja, da integração de novas informações e experiências em esquemas já existentes (Ausubel, 2003), promove-se uma atitude favorável relativamente à aprendizagem. Os esquemas construídos podem, por sua vez, sofrer alterações ou adequação dando origem a novos esquemas, processo denominado como acomodação. Segundo Brás (1994), a estruturação do conhecimento tendo por base os dois mecanismos mencionados, assimilação e acomodação, oferece à criança um papel ativo no processo de conhecimento (Brás, 1994).

Torna-se, então, relevante que as instituições educativas criem um currículo que privilegie o desenvolvimento das competências de cada criança fazendo, ao mesmo tempo, com que esta se sinta membro pertencente do contexto em que se encontra inserida. Deste modo, o currículo de cada instituição deve ser criado como um projeto de formação que, tendo em atenção as noções de universalidade e diversidade, tem como objetivo a educação sustentada na criação de condições para que cada criança possa aprender de acordo com a sua individualidade (Leite, 2003). No entanto, o conceito de currículo é suscetível de variadas interpretações relativamente ao seu conteúdo e às diversas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Pacheco, 2001). Para alguns autores, como Roldão (1999), currículo é o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias a um dado contexto, ao tempo, à organização e sequencialidade adotada para a concretização ou desenvolvimento do mesmo. Vasconcelos (1990, p.19) define currículo como “*uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador*”, reforçando que as consequências dessa “viagem” são distintas,

uma vez que são influenciadas pela personalidade de cada um e pelo contexto em que se insere.

Do conceito apresentado anteriormente resulta a preocupação em criar um currículo adequado a cada contexto e aos seus elementos, considerando a participação ativa dos mesmos na sua elaboração. Deste modo, o currículo focado na educação como uma vivência e uma relação desenvolvida por uma equipa educativa e pela sua comunidade em formação (Zabalza, 2001), resultaria da partilha e da negociação de interesses, necessidades, recursos e vivências dos mesmos (Leite, 2000). Pois, como refere Alarcão (2009) é do conhecimento do que é *ser* criança que devem emergir as políticas referentes aos contextos do seu desenvolvimento (Alarcão, 2009). Se assim se concretizasse, assegurar-se-ia uma melhor articulação e harmonia entre ações coletivas e a articulação das mesmas com as atuações individuais, favorecendo a qualidade da educação e a sua universalidade através da adequação do currículo à multiplicidade dos contextos. Torna-se relevante aludir à autonomia das instituições educativas na adoção de processos de gestão flexível do currículo e o ajuste do mesmo aos projetos educativos (Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro) permitindo, desta forma, o desenvolvimento de aprendizagens significativas. No âmbito dos objetivos do projeto curricular, a promoção das aprendizagens significativas cabe ao Educador, bem como o desenvolvimento de competências essenciais e estruturantes (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Neste contexto importa remeter para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a sua transdisciplinaridade, tal significa que, no currículo a presença das mesmas passa a ser uma mais valia na ação pedagógica uma vez que permitem a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de atividades de aprendizagem. Como refere Moreira (2002), em ambiente de aprendizagem a tecnologia serve como ferramenta que permite, simultaneamente, a concretização de um currículo centrado na criança, bem como a criação de espaços onde se podem ensaiar atividades que proporcionam as aprendizagens significativa. Estas representam, ainda, um suporte do desenvolvimento humano em diversas dimensões, nomeadamente de ordem

social e lúdica (Moreira, 2002). Deste modo, e por serem tecnologias com variadas finalidades, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores no que se refere ao modo como são utilizadas e com que finalidade.

Desta forma, torna-se essencial que, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o Educador desenvolva estratégias pedagógicas distintas, conducentes ao sucesso e realização de cada criança, tendo em conta a diversidade anteriormente assinalada, permitindo a mobilização de valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais das mesmas. Ainda segundo o mesmo documento, importa que o Educador promova o envolvimento ativo das crianças nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo (Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Tal como mencionado na Convenção dos Direitos da Criança (Nações Unidas 1989), no artigo 29 relativo aos “objectivos da educação”, o desenvolvimento educacional do indivíduo é o objetivo principal da educação, que deve permitir o alcance do máximo potencial no que se refere às capacidades cognitivas, emocionais e criativas de cada criança. Os Educadores devem, assim, fazer uso das potencialidades da conceção construtivista como instrumento de análise das situações educativas e como ferramenta útil para a tomada de decisões fundamentadas inerentes à planificação, ação e avaliação das aprendizagens proporcionadas (Coll & Solé, 2001). Esta conceção permite a integração de conhecimentos científicos e metodológicos relativos a todas as áreas, que fundamentam uma relação pedagógica de qualidade, definida no Perfil Geral de Desempenho no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, deixando antever as exigências de formação inicial e a aprendizagem ao longo da vida, requisitos essenciais para o desempenho profissional adequado às instigações que lhe serão colocados. Torna-se, então, necessário desenvolver uma *cultura de aprender com o outro* como refere Schön (1994, citado por Leite 2003) cruzando a diversidade de ideias, de opiniões, confrontos de pontos de vista existentes e de consensos, tendo em vista as melhorias educacionais. Neste sentido, o trabalho colaborativo, através das interações sistemáticas e orientadas, é essencial para o desenvolvimento ao nível cognitivo, intelectual e

social dos vários profissionais da educação, aumentando a motivação dos envolvidos no desenvolvimento da ação pedagógica (Roldão, 2007). Na mesma linha de pensamento, também Sacristán (1989, citado por Leite, 2003) refere que a inovação não é o Educador isolado, mas sim a equipa, constituindo um núcleo capaz de construir alternativas ao currículo que selecione hipóteses de ação, esquemas de organização do tempo, espaço, de recursos e da relação e coordenação entre conteúdos e entre profissionais de educação.

Neste contexto, deve garantir-se um ambiente educativo que subentenda a aprendizagem como um processo dinâmico de internalização de comportamentos sociais partilhados, na medida em que permite a criação de pontes entre conceitos espontâneos e conceitos científicos (Fernandes, 1997), podendo as mesmas ser alcançadas com a mediação de outros membros. Slavin (1995) salienta a perspectiva de desenvolvimento cognitivo que consiste na interação entre as crianças, remetendo para o conceito de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky no qual se fundamenta. Segundo Fontes & Freixo (2004), esta conceção traduz-se na diferença entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, a resolução independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento, determinado pela resolução do mesmo problema sob a orientação de um adulto ou através da colaboração com outras crianças mais capazes. A aprendizagem cooperativa permite à criança, através da interação em pequenos grupos, maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros (Johnson, Johnson e Holubec, 1993, citados por Lopes & Silva 2009), proporcionando, concomitantemente, uma participação dinâmica no processo de aprendizagem (Ribeiro, 2003). Nesta linha de pensamento, importa acautelar a oportunidade de todos alcançarem os objetivos estabelecidos para a aprendizagem (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006). As interações em grupo envolvem o processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais sendo, portanto, a aprendizagem, simultaneamente, um processo social e privado (Lopes & Silva, 2009). Acrescenta-se, ainda, que a cooperação desenvolve os processos sociais entre as crianças preparando-as para o futuro (Elias, 1997), proporcionando a partilha de informações e experiências e enriquecendo o processo de

aprendizagem. Decorrente desta cooperação e dos processos de negociação adjacentes à mesma, é possível desenvolver na criança a sua autonomia e responsabilidade, dado que lhe é facultada a oportunidade de tomar decisões por si própria, de se expressar livremente, de participar na vida do grupo, de criticar e de se responsabilizar pelas decisões tomadas (Niza, 1979, citado por Bohac, 2014). Deste modo, a criança vai construindo a sua identidade pessoal e social (Pourtois & Desmet, 1997) e estruturando o seu pensamento crítico. Importa referir que a aprendizagem cooperativa não implica, necessariamente, aprender com o grupo, mas sim a hipótese de cada criança ter outras crianças para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário (Antunes, 2005). Assim, a diversidade, característica inerente a todos os seres e consequentemente a todas as crianças, permite um maior enriquecimento do trabalho em grupo bem como das vivências sociais. Segundo a teoria vygotskyana, esta heterogeneidade demonstra ser uma estratégia eficaz na promoção do desenvolvimento da criança (Kravtsova, 2007), que ocorre a nível intelectual e social através do contato que as crianças têm com a diversidade de conhecimentos no mesmo grupo. Além disso, o grupo heterogéneo propicia o respeito pela diferença e beneficia a interajuda (Bohac, 2014), desempenhando, simultaneamente, um papel importante no desenvolvimento intelectual, moral e cívico da criança (Folque, 1999). Pois, tal como afirma Tompkins (1991), o processo de aprendizagem torna-se mais rico quando a criança é encorajada a explorar, interagir, a ser criativa e a seguir os seus próprios interesses. Deste modo, torna-se essencial que as necessidades e os interesses não sejam desconsiderados, tal como o que é defendido pelo Movimento de Escola Moderna, uma educação intimamente relacionada com a vida social da criança e com a comunidade, para que o seu desenvolvimento permita que esta se torne um cidadão ativo do meio onde vive (González, 2002).

Sendo que o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve, a instituição educativa e a família (Diogo, 1998) importa que também esta seja tida em conta no processo de aprendizagem da criança. Pois, o futuro depende da família, da

educação e da relação estabelecida entre ambas (Alarcão, 2005). No plano legal o envolvimento da família remonta a 1976, ano em que através da Constituição da República Portuguesa se consagrou a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias, tendo em vista a educação das crianças. A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se criam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria (Diogo, 1998). O estabelecimento de uma relação afetiva positiva é indispensável para o desenvolvimento harmonioso da criança (Idem), pois como refere Bronfenbrenner (1978: 773-774) *uma criança para se desenvolver necessita de um envolvimento estável de um ou mais adultos, implicando atenção e atividades conjuntas com a criança*. Torna-se necessário referir que a apropriação do conhecimento implica, não só, o pensamento, como também a afetividade, e só quando se consideram as duas vertentes se torna possível proporcionar aprendizagens significativas e enriquecimento pessoal (Ausubel, 2003). A cooperação torna-se ainda essencial se considerarmos que os pais detêm sobre as crianças um conhecimento que, naturalmente, interessa à escola, assim como a escola possui um conhecimento sobre as crianças que interessa aos pais para a sua atividade de educadores (Morgado, 2005). A relação escola-família é uma relação que deve entender-se no plural e estabelece-se a partir do momento em que a criança começa a frequentar determinada instituição educativa (Rocha, 2005).

2. A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em Portugal o início da educação de infância como parte do sistema público de educação remonta às últimas décadas da Monarquia (1834-1909), tendo sido encarada, nos anos que se seguiram, como a preparação da criança para a escola. No entanto, ao mesmo tempo, tentava-se valorizar a especificidade deste nível educativo, tendo em conta as características de cada criança (Cardona, 2006). Nas primeiras décadas do Estado Novo (1933-1959), a educação de infância passou a ser tarefa destinada às mães. Ainda durante este período, as instituições que continuaram a funcionar sob a dependência do Estado tinham função compensatória, sendo menosprezada a sua função educativa (Carvalho, 1996). Nos anos 60 (1960-1973), foram criadas mais instituições de educação pré-escolar, estando de novo em destaque o seu potencial educativo (Cardona, 2006). Finalmente, após o 25 de Abril de 1974, desenvolveu-se uma nova forma de conceber a educação de infância, valorizando-se a diversidade sociocultural e a necessidade de esta ser integrada nas práticas educativas.

Apesar de se verificarem algumas oscilações, a consciência da importância da educação pré-escolar tem vindo a crescer devido ao trabalho desenvolvido pelos educadores, à sensibilidade das políticas educativas nacionais e internacionais e à valorização do percurso educativo das crianças. Como documentos orientadores que espelham esta importância, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Despacho normativo n.º 5220/97 de 10 de julho) definem os objetivos gerais da EPE e orientam a prática educativa do educador de infância.

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997), sendo que as crianças desenvolvem competências, aprendem normas e valores relevantes para o seu sucesso pessoal e para a sua vida em sociedade (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2013). A Lei de Bases do Sistema Educativo define educação pré-escolar, *no seu aspeto formativo*, como complemento e ou

suplemento da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação (Lei nº 46/2009 de 27 de agosto, artº 4º).

As OCEPE constituem um conjunto de princípios gerais que auxiliam o educador na orientação do processo educativo a desenvolver com as crianças. Enquanto quadro de referência para todos os educadores, as OCEPE salientam a atenção que os mesmos devem ter relativamente aos objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo e os propósitos educativos (circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Nesta linha de pensamento, importa salientar que as OCEPE não constituem um programa, mas sim uma linha de referência para a estruturação e gestão de um currículo que compreende a plena articulação de saberes (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Nesta linha de pensamento importa que a criança seja vista como o centro de todo o processo de aprendizagem, desempenhando um papel ativo na construção do seu conhecimento. Este papel é, também, evidenciado nos direitos de cidadania que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) como o direito de exprimir os seus pontos de vista e opiniões, de obter informações e de se exprimir livremente. Ao reconhecer a criança como agente ativo no processo educativo, perspetivando uma abordagem socio construtivista da aprendizagem (Gaspar, 1998, citado por Folque, 2012), estamos não só a garantir o exercício destes direitos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), mas também a apoiar a construção e o desenvolvimento da autonomia e a confiança, fazendo com que as crianças acreditem nas suas capacidades e potencialidades. Para que este desenvolvimento ocorra de forma adequada, importa que se criem momentos de interação nos contextos educativos.

Este último ponto vai ao encontro de um dos objetivos da educação pré-escolar, que visa a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania. Permite, também a concretização de outros objetivos, tais como o favorecimento da inserção da criança em grupos sociais diversos, através de uma progressiva consciência do seu papel como membro da

sociedade; e o estímulo do desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997), realçando a conceção holística de desenvolvimento.

As finalidades aqui expostas apenas serão concretizadas se o currículo, criado pelo educador de infância e pelas crianças, for adaptado ao contexto social de cada criança, bem como às suas características e das suas famílias, não esquecendo a evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo em que se encontra inserida (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Neste sentido, a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 apresenta alguns dos documentos que servem de apoio à organização e gestão do currículo num quadro de orientação pedagógica, sendo estes, o Projeto Educativo da Instituição ou Agrupamento, o Projeto Curricular de Estabelecimento e o Projeto Curricular de Grupo. O projeto curricular deve ter em conta as características do grupo e as necessidades das crianças, tornando-se significativo para o grupo. No entanto, é importante que todos os referidos documentos se articulem entre si e com outros níveis de educação, de forma a proporcionar um bom desenvolvimento da ação educativa, respeitando a sequencialidade e a articulação implícita ao percurso educativo (circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Nesta linha de pensamento, compete ao educador a adoção de práticas pedagógicas diversificadas, que respeitem as particularidades das crianças e contribuam, deste modo, para uma maior igualdade de oportunidades, num processo de aprendizagem que se perspetiva estimulante e significativo. Ao atender à individualidade de cada criança é possível desenvolver todo o seu potencial (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), remetendo para a importância de partir das experiências, de conhecimentos prévios e competências.

Na educação pré-escolar a diversificação de estratégias advém dos modelos curriculares adotados pelos educadores de infância. Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza (2013), a adoção de um modelo curricular é um “importante fator de qualidade” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 10). Desta forma, é crucial que haja uma

Comentado [ANL1]: Pedagógica??

reflexão sobre a abordagem do currículo a construir através da adoção de um modelo pedagógico (Jordão, 2013). Contudo, não é necessário que se siga apenas um modelo curricular, podendo o educador, através do seu conhecimento e prática profissional, agregar elementos de cada um dos modelos, construindo o seu próprio modelo.

Para uma melhor compreensão da importância dos modelos na EPE enunciam-se três modelos curriculares- Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia e High-Scope –, nos quais a docente estagiária apoiou as suas opções metodológicas.

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna prevê a construção de um currículo orientado pelas OCEPE e baseado em problemas e motivações da vida real (Dewey, 1956 cit in Folque, 2012). Este modelo centra-se na ligação da instituição educativa com a sociedade, alicerçando-se na pedagogia de Freinet, segundo a qual se pretende a preparação da criança para a vida na sociedade e como futuro cidadão ativo na construção de uma sociedade melhor (Elias, 1997). Deste modelo, destacam-se três grandes finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1992), e definem-se três condições essenciais, denominadas de “*pressupostos educativos para o pré-escolar*” (Niza, 2013): a organização dos grupos de crianças, a “*livre expressão*” e o carácter lúdico (Folque, 1999). As condições enunciadas encontram-se relacionadas com a teoria de Vigotsky, mais precisamente, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), já desenvolvido no ponto 1 do presente capítulo.

Também o modelo curricular Reggio Emilia acarreta influências de Vygotsky, uma vez que o educador tem o papel de promotor das competências da criança, auxiliando-a no desenvolvimento de todas as suas potencialidades, remetendo-nos, então, para a conceção da ZDP. A aprendizagem é, assim, um trabalho de grupo realizado através da partilha, da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que podem dar origem a trabalhos de projeto. Este modelo privilegia, ainda, a igualdade de oportunidades e a participação da comunidade no processo educativo (Oliveira-

Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013), desenvolvendo-se em torno da construção da imagem da criança enquanto sujeito de direitos, competente e ativo no seu processo de aprendizagem, construindo e experimentando concepções acerca de si próprio e do mundo que o rodeia (Malaguzzi, 1993, citado por Lino, 1998). Esta referência ao papel ativo da criança na construção do seu conhecimento remete-nos para a teoria de Piaget desenvolvida anteriormente. Procura-se, através deste modelo, promover relações, interações, comunicação entre os participantes do processo educativo – pais, crianças, educadores e comunidade em geral, pois acredita-se que a colaboração é elemento que marca a diferença no processo educativo (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). O conhecimento emerge, assim, de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização construída com o grupo, os seus pares e o adulto.

O modelo curricular High-Scope, iniciado na década de 1960 por David Weikart, é uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças. É um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional (Epstein, 2007). Baseado na perspetiva desenvolvimentista de Piaget (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013), insere-se numa abordagem construtivista do desenvolvimento. Centrado no desenvolvimento da criança em termos de estádios sequenciais, considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (Epstein, 2007). Para que a aprendizagem aconteça, é necessário promover diversas oportunidades de ação que permitam à criança iniciar experiências que proporcionem a aprendizagem. Ao educador, cabe o papel de preparar o espaço, materiais, experiências (Oliveira-Formosinho, 1998) e o auxílio na resolução problemas.

A focalização do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança no seu papel ativo e como construtor do seu próprio conhecimento, torna emergente a exploração da metodologia de trabalho de projeto, análoga a

todos os modelos pedagógicos explanados, por implicar ativamente todos os participantes e intervenientes da ação educativa (Leite, Malpique, & Santos, 1989), através da exploração, em grande grupo ou de modo individual, de um determinado tópico ou tema (Katz & Chard, 1997). Nesta metodologia, pressupõe-se que cada projeto contém uma ideia em desenvolvimento, tornando-se esta mais aliciente e oportuna, quanto mais o seu desenvolvimento e alcance (Lisboa 1949, p. 90, citado por Vasconcelos, 2011). Partindo de problemas considerados de interesse pelo grupo e resultando em planificações e intervenções na tentativa de responder, através do trabalho de pesquisa no terreno, a acontecimentos ou problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos 1989), o trabalho de projeto contribui para o desenvolvimento de competências essenciais na sociedade do século XXI, tais como a colocação e resolução de questões e a recolha e tratamento de informação. Acrescenta-se que a metodologia em questão promove aprendizagens essenciais resultantes do trabalho de grupo, como a colaboração, tomada de decisões negociada, a atividade metacognitiva e o espírito de iniciativa e criatividade (Katz & Chard, 1997).

Refletindo as opções curriculares e metodológicas do educador de infância, a avaliação, assente na observação contínua do desenvolvimento de cada criança (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011), é uma componente fundamental e reguladora da prática pedagógica (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). De acordo com o exposto pode-se avaliar através de duas dimensões experienciadas pelas crianças, o bem-estar emocional e o envolvimento das mesmas na realização de determinada tarefa ou atividade (Portugal & Laevers, 2010). Laevers (2005) define bem-estar como o estado em que as crianças “*look happy, smile or laugh easily, engage spontaneously in chatting or even singing is enjoyment, having fun, taking pleasure in interacting with others and in activities...and adopt an open and receptive attitude towards their environment*”. Para avaliar o bem-estar emocional é necessário avaliar se as crianças se sentem à vontade, se exprimem com autenticidade e demonstram entusiasmo e autoconfiança (Laevers, 2004). A segunda dimensão, envolvimento, referente a uma dimensão da atividade humana, está relacionada

com a motivação, fascínio e implicação total (Laevers, 2004) demonstrados pelas crianças. O envolvimento é determinado pelo nível de desenvolvimento e pela necessidade de exploração (Portugal & Laevers, 2010), sendo um indicador para a produção de momentos educativos de qualidade, que se traduzem nas reações entusiásticas das crianças. Esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como referência a expressão da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos (Idem).

3. A CRIANÇA E A ESCOLA

O sistema educativo português encontra-se organizado de acordo com os princípios e objetivos assinalados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/2009 de 27 de agosto). Tendo em consideração a educação como um direito universal e a escola para todos, mencionadas no ponto 1 do presente capítulo, um dos objetivos do referido documento centra-se na formação de todas as crianças garantindo-lhes o desenvolvimento das suas aptidões e capacidades cognitivas, bem como da *criatividade, espírito crítico e sensibilidade estética*, de modo harmonioso; a promoção da construção de saberes indispensáveis à vida; e a apreensão de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Idem).

Ainda no mesmo documento encontra-se presente a matriz curricular correspondente a este nível educativo bem como a carga horária total, de 25 horas semanais, e a carga horária que se destina a cada área curricular – português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Ao analisar a matriz curricular verifica-se que existe uma heterogeneidade na distribuição da carga horária,

estando o maior número de horas dedicadas às áreas curriculares de português e matemática e as restantes distribuídas pelas expressões, pelo estudo do meio, pelo apoio ao estudo, oferta complementar e atividades de enriquecimento curricular. Esta dissemelhança encontra-se também presente na elaboração e revisão dos programas e metas das áreas curriculares referidas, tendo apenas os programas de português e matemática sido revistos, atualmente, nos anos de 2015 e 2013 respetivamente. De forma a colmatar esta lacuna, e tendo como principal foco alargar os conhecimentos e capacidades das crianças (Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro de 2014) importa ter em atenção a articulação entre as diferentes áreas de conteúdos considerando as necessidades e interesses das crianças, melhorando consequentemente a qualidade do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012).

No que se refere às áreas curriculares que integram o currículo, presentes em cada programa, estes incluem os seguintes componentes: os *princípios orientadores*, que propõem fundamentos e apontam para perspetivas e estratégias de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios curriculares; os *objetivos gerais* de cada domínio curricular ou interdisciplinar, que enunciam as competências globais de cada aluno no final do 1.º Ciclo, e os *blocos de aprendizagem*, que correspondem a conjuntos de atividades de aprendizagem designados por um conceito, por um tema articulador ou pela designação de uma etapa de desenvolvimento da atividade curricular.

A articulação entre as várias áreas de conteúdo existentes deve ser alvo de constante preocupação e pesquisa dado que deve promover a estimulação de todas as inteligências (Gardner, 1994) e o desenvolvimento holístico de cada criança. Pretende-se, assim, que cada criança adquira, desenvolva e interiorize competências ao longo da sua passagem pelo sistema educativo, escolhendo e aplicando os meios e procedimentos que considera apropriados para o conseguir (Roldão, 1999), salientando o paradigma sócio construtivista presente em todo o processo. Neste sentido, e como refere Sacristán (1999), a conexão existente entre os conteúdos, os objetivos e as estratégias, experimentados e enfrentados pelas crianças durante o percurso educativo deve

ser tida em conta pelo docente aquando do processo de elaboração da planificação, daí que o currículo esteja sujeito a diversas interpretações.

Considerando a escola como um elemento integrante de uma sociedade complexa, esta deve procurar proporcionar às crianças uma aprendizagem através da singularidade e da diversidade (Macedo, 2005, Feldman, 2001), reconhecendo cada uma como ser único (Gardner, 1994). Neste sentido e tendo por base a diversidade assinalada nos documentos basilares da educação anteriormente referidos, o professor deve promover o êxito de cada criança proporcionando o desenvolvimento de várias competências e a sua formação global, através da inovação (Leite, 2003) e da criação de estratégias que tornem o processo de aprendizagem apelativo. Assente nestes pressupostos, a diversidade e relevância de metodologias ativas, a par das características do contexto, devem ser alvo de persistente preocupação na conceção de um projeto curricular de escola, de um projeto curricular de turma e na “gestão flexível do currículo” (Leite, 2000, p. 5).

A conceção de projetos curriculares, sejam estes de escola ou de turma, constitui um processo ininterruptamente “dinâmico” de “(re)construção que gira em torno de ciclos sucessivos de “fundamentação-ação-reflexão-reconstrução da ação” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p. 123), resultando a sua concretização na transformação da realidade do contexto em que é implementado (Leite, 2000). O projeto, enquanto imagem prévia do caminho a trilhar, tem como base a respetiva legislação (Álvarez, 2004) e serve como referência para o planeamento e posterior enquadramento das presentes e futuras ações educativas (Leite, 2000). Nestes documentos, e segundo o estipulado no Decreto-Lei n.º 139, artigo 9º, ponto 2, alínea a), devem constar, claramente, a “comunicação da missão e das metas” que se propõe atingir, daí o seu reconhecimento como ferramentas de gestão pedagógica (Leite, 2000). Pretende-se, ainda, ao abrigo do Decreto-Lei anteriormente mencionado (artigo 57º, ponto 3, alínea a), que estes projetos sejam devidamente contextualizados, fundamentados de forma a que se tornem consistentes e significativos. Para que tal ocorra, importa incitar uma “cultura de reflexão” e de investigação sobre os

processos educativos usufruindo do trabalho colaborativo e dos processos de negociação entre os professores ou dos mesmos em parceria com outros membros da comunidade educativa (Leite, 2000.). Deste modo, concretiza-se assim o princípio de colaboração com outros professores “na construção e avaliação do projeto curricular da escola” e com o conselho de docentes na conceção do projeto curricular de turma, presente no Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001, anexo 2, secção II, ponto 2, alínea a)).

O mesmo documento, Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001 (anexo 2, secção II, ponto 4, alínea a), destaca a relevância da criação de um ambiente em que a criança se sinta segura e no qual possa desenvolver a sua autonomia com base na afetividade. Importa ter em conta o aspeto mencionado, uma vez que a emoção influencia de forma significativa as nossas funções cognitivas e comportamentais de acordo com o estímulo, positivo ou negativo, favorecem as mudanças fisiológicas que ocorrem em associação com a seleção comportamental (Bechara, 2003). Assim, é necessário que em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem seja valorizada a evolução da criança e lhe seja dado o devido auxílio na transposição dos obstáculos intrínsecos ao processo educativo, nunca esquecendo a sua dimensão pessoal e social. Surge, assim, a noção da criança como “arquitecto de si mesmo”, sendo a educação deste da responsabilidade do próprio, numa junção entre a *abordagem humanista, a abordagem sócio-crítica, e a abordagem cognitivista da educação* (Carvalho & Diogo, 2001). Combinando a ideia da criança enquanto construtora do seu próprio conhecimento e como sistema aberto, aliando a experiência pessoal e subjectiva da mesma às reestruturações sucessivas, consistindo o seu desenvolvimento no processo de adaptação ao meio.

O profissional de educação deve, então, ajustar o currículo de acordo com as características de cada grupo (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001), fazendo alterações, adicionando ou retirando conteúdos e decidindo sobre o ritmo e a sequência com que os mesmos são abordados (Arends, 2008), de modo a privilegiar a formação pessoal e social positiva e integradora de cada

criança. Concomitantemente, Leite (2003, p. 124) perspectiva a escola como instituição curricularmente inteligente, na qual o docente “em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, (...), promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social. (...) onde ocorrem processos de comunicação que envolvem todos os seus intervenientes e através destes, a comunidade, na construção das aprendizagens”. O professor deve, também, procurar conhecer as diferentes fases em que as crianças que constituem o grupo se encontram, bem como aquelas pelas quais elas passam em determinado momento, assegurando, desta forma, a preparação da fase que se segue. Assim, com o conhecimento das singularidades das crianças neste nível educativo, torna-se possível melhorar a funcionalidade das aprendizagens, permitindo às crianças estabelecer a relação entre “o saber e o saber fazer, o pensar e o agir com sentido”, desenvolvendo competências para a vida (Alonso, 2002, p. 22). Pois, como refere Moran (2000, p. 13), “educar é ajudar as crianças no desenvolvimento das suas habilidades de compreensão e comunicação permitindo-lhes encontrar espaços pessoais e sociais”. Neste sentido é importante que o professor desenvolva as Inteligências Múltiplas através de experiências que aliem a prática e ao domínio de conteúdos, podendo este caminho ser trilhado individual ou cooperativamente através das interações entre crianças e entre as crianças e o adulto. Deste modo, é possível criar nas crianças atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, através de experiências que favorecem a sua maturidade cívica e socioafetiva (Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009). Ao privilegiar momentos de individualidade, o docente reconhece não só a heterogeneidade dos sujeitos, utilizando estratégias pedagógicas diversificadas e mobilizando os saberes e outras componentes dos contextos e percursos pessoais (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001), como também favorece a aquisição de atitudes autónomas e responsáveis por parte de cada criança (Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009).

Torna-se, então, necessário articular princípios gerais e princípios específicos de aprendizagem inerentes a uma situação concreta, tendo em conta

a estrutura de cada criança e o tipo de aprendizagem a desenvolver, de forma a elaborar instrumentos de avaliação devidamente ajustados (Gago, 2012). Nesta linha de pensamento, compreende-se a avaliação como um processo fundamental que regula e promove as aprendizagens e a formação de cada criança ao facilitar a implementação de medidas que fomentam a igualdade de oportunidades (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012, CAP. III, Secção I, artigo 23º). Esta deve “incidir sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projeto curricular de escola e no projeto curricular de turma, por ano de escolaridade” (Despacho normativo n.º 30/2001). É possível enunciar três variedades distintas de avaliação sendo estas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Com o objetivo de elaboração e adequação do projeto curricular de turma e como meio de conduzir à adequação de estratégias pedagógicas diversificadas, a avaliação diagnóstica pode ser realizada no início do ano letivo ou ser integrada no processo de avaliação formativa (*Idem*). A avaliação formativa, por sua vez, opera como uma “bússola orientadora” (p.39) do processo de aprendizagem, ao permitir a recolha de dados que (re)orientam os docentes no decurso do processo educativo (Cortesão, 1996,). Visa, ao mesmo tempo, a regulação do ensino e da aprendizagem com recurso a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que se inserem, assumindo um caráter contínuo e sistemático (Despacho Normativo n.º 30/2001), devendo por isso ser privilegiada. De referir que a concretização da mesma é da responsabilidade de cada docente e deve ser realizada em diálogo com as crianças (*Idem*), por meio de apreciações e comentários (Cortesão, 1996).

A avaliação sumativa tem lugar, habitualmente, no fim de cada período letivo e consiste na formulação de um conjunto de informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular no quadro do projeto curricular de turma (Despacho Normativo n.º 30/2001). Sob a responsabilidade do docente titular e do conselho de

professores, centra a atenção na evolução conjunta dessas aprendizagens e competências (Despacho Normativo nº30/2001).

O processo de avaliação pode ser orientado pelos descritores de desempenho presentes nos programas e metas das várias áreas curriculares (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) que mencionam os conteúdos e objetivos a atingir, referindo os conhecimentos e capacidades que se espera que as crianças adquiram de acordo com a sequencialidade de anos de escolaridade (Beauscu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Deste modo, os parâmetros anteriormente mencionados facilitam a definição de estratégias pedagógicas com maior grau de adequação. No entanto, o currículo, programas e respetivas metas, apesar do seu carácter normativo, podem ser geridos pelo docente de forma autónoma, adequando-os ao grupo de crianças (Zabalza, 2001). A par da compreensão dos conteúdos presentes em cada um o professor pode, ainda, promover a apreensão e consequente mobilização de atitudes, valores e comportamentos colocando os mesmos nos instrumentos de avaliação (Pacheco, 2001).

No nível educativo a que se refere este subcapítulo, 1º Ciclo do Ensino Básico, o docente titular é responsável por todas as áreas curriculares, o que resulta numa maior complexidade no que se refere à elaboração de planificações e ao pensamento sobre os conteúdos a abordar e às estratégias a utilizar. No entanto, e ao abrigo do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho de 2012, as escolas podem promover a coadjuvação, nomeadamente nas áreas das expressões e no reforço do acompanhamento do desempenho e das necessidades de apoios específicos. Embora a coadjuvação referida seja possível e deva ser devidamente promovida, é necessário referenciar que as áreas das expressões, bem como os interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças, devem ser sempre tidas em conta em todos os momentos do percurso educativo por parte dos docentes (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001). Desta forma, a diversificação de estratégias e a promoção de momentos de trabalho individual e cooperativo devem ser devidamente equacionados de modo a que cada criança cresça harmoniosamente.

Para que todos critérios mencionados até então sejam cumpridos, importa que o caminho trilhado seja acompanhado pela constante reflexão por parte do docente sobre o que faz e a razão pela qual faz, numa mobilização conjunta dos referentes teóricos que orientem, sustentam e justificam a ação (Coll & Solé, 2001). Importa, também, a promoção de uma aprendizagem progressiva, através da articulação entre os diferentes níveis educativos em que cada um deles tem a função de complementar, aprofundar e alargar as aprendizagens e competências do nível precedente, numa perspectiva de unidade global do ensino (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“o processo aprendizagem depende em grande parte da forma como é (...), feita a organização do ambiente educativo, (...) como esta condiciona a organização do grupo, (...) como se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças”
(Cardona, 2007, p. 11).

O segundo capítulo contém uma breve caracterização do contexto onde decorreu a PES e das dinâmicas existentes no mesmo.

Destaca-se a caracterização dos grupos em ambos os contextos de formação, a caracterização das salas, dos materiais, rotinas e das interações, encontrando-se por isso dividido em quatro subcapítulos. O quarto subcapítulo, relativo à metodologia de investigação, aborda a metodologia de investigação-ação que suportou a prática educativa bem como os materiais consequentes da utilização da mesma. O quinto, e último ponto, refere-se às similitudes e contrastes observados pela formanda entre os contextos de EPE e de 1ºCEB.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

As relações estabelecidas entre o ambiente educativo e o indivíduo envolvido no processo educativo podem condicionar ou potenciar o desenvolvimento do mesmo, com base no que é referido pela perspetiva ecológica do desenvolvimento do ser humano defendida por Bronfenbrenner (Portugal, 2012). A abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto

do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos que deste fazem parte (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). É, para isso, necessário que se compreenda as realidades distintas das quais advêm as diversas crianças, de forma a planejar estratégias conjuntas, percecionando a Educação na sua complexidade multidimensional (Projeto Educativo, 2016). O planeamento dessas estratégias, presente no projeto educativo de cada instituição educativa, deve antecipar e projetar saberes, articulando os diferentes conhecimentos, concebendo a escola como um espaço de desenvolvimento pessoal e emocional onde se respire novidade e criatividade (Idem). Este documento “consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de julho de 2012, artigo 9º, ponto 1, alínea a), tendo sempre em conta a complexidade e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais e humanos. Deste modo, é fundamental que cada escola estruture um projeto educativo específico que lhe confira identidade pedagógica e coerência à atuação conjunta e individual dos professores. O projeto educativo deve ser formulado de forma colaborativa pela comunidade escolar, partindo da diagnose da sua própria realidade, para que seja possível a prevenção e resolução dos problemas e a integração harmoniza das prioridades presentes nas legislações nacionais e as necessidades específicas da comunidade local. Assim sendo, é fundamental uma participação alargada de todos os membros da comunidade escolar, com vista a favorecer e dinamizar práticas de articulação, de coordenação e supervisão que marquem a escola, que se pretende séria, pautada pelos valores éticos, humanistas e solidários (Carvalho & Diogo, 2001). A promoção do trabalho colaborativo, através da concretização do projeto educativo e dos respetivos planos de atividades, prende-se com o desejo da formação pessoal numa permanente “(re)elaboração identitária na ordem do saber, do saber-fazer e do saber tornar-se” (Projeto Educativo, 2016, p. 2), assente na compreensão dos contextos e dos processos (intra e interpessoais). A criação de

condições organizacionais que promovam o trabalho colaborativo por parte dos profissionais intervenientes no processo educativo vai ao encontro do assinalado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de julho de 2012, favorecendo o crescimento da gestão vertical do currículo e da sequencialidade das aprendizagens a desenvolver assinalados no Projeto Educativo da instituição. Assume-se a mobilização de todos os elementos da comunidade educativa como uma das vertentes mais importantes da gestão e organização escolar da instituição onde decorreu a prática pedagógica da docente estagiária, que se traduziu na capacidade de coletivamente mobilizar vontades e recursos, a fim de dar respostas aos problemas de todos e de cada um.

O projeto educativo da instituição em questão baseia-se na conceção de escola enquanto promotora da cidadania e do respeito pela personalidade, onde a “disciplina é encarada como uma forma de aprendizagem do eu com o outro, onde a participação ativa e a auto implicação dos sujeitos é facto comum e natural e onde a responsabilidade é compromisso assumido por todos e por cada um” (Projeto Educativo, 2016, p.2). Salienta-se assim o paradigma construtivista e a cooperação dos variados intervenientes na construção do conhecimento. No documento referenciado, Projeto Educativo do Agrupamento de Águas Santas relativo aos anos 2016-2019, encontra-se reconhecida a diversidade sociológica da comunidade educativa a par com a necessidade de conhecer a mesma e fazê-la respeitar. Fundamentando o mesmo na condição basilar da Educação explanada no capítulo I, ponto 1.1., de educação para todos e da criança enquanto centro das preocupações de modo a garantir a equidade de oportunidades. Encontra-se ainda referenciado no mesmo a “visão holística e dinâmica, individual e coletiva, técnica, (meta) prática e (meta) crítica” da educação, “conjugada com flexibilidade cognitiva, inteligência emocional e humildade, que nos mostre o rumo da melhoria e da inovação” (Idem, p. 2).

Importa ressaltar alguns dos objetivos gerais que dominam, caracterizam e estão no enfoque deste projeto, tais como a constituição de uma escola onde as crianças se sintam bem e na qual sintam que as suas opiniões são tidas em conta, a disponibilidade das condições necessárias para que os profissionais

educativos consigam desenvolver o seu trabalho e a conservação da importância das relações interpessoais e dos afetos. Os objetivos assinalados assentam na conceção de uma Escola que se pretende criativa e dinâmica, como um espaço de cultura (Projeto Educativo, 2016).

Para isso, o agrupamento afirma realizar de forma sistemática recolha de dados, o que facilita a autorreflexão e permite traçar linhas de intervenção prioritária, “assinalando os pontos fortes e os aspetos que carecem de intervenção” (Idem, p. 10). Os primeiros, prendem-se com a diversificação da oferta educativa, a relevância da educação não formal, a existência de uma cultura de autoavaliação e melhoria contínua e a existência de uma política de equidade e justiça. No que respeita às áreas de intervenção, mencionadas como prioritárias, elencam a melhoria contínua da qualidade de ensino e o aperfeiçoamento da articulação entre os diferentes níveis de ensino e da qualidade dos apoios educativos. No sentido de colmatar as lacunas anteriormente mencionadas, aponta-se o desenrolar de estratégias tendo por base a inovação dos métodos pedagógicos e o seu reflexo na melhoria das práticas educativas, através do potenciamento de condições físicas e da maximização e utilização dos equipamentos e meios tecnológicos disponíveis, promovendo uma efetiva mobilização das tecnologias nos domínios do currículo.

Relativamente à caracterização física da instituição educativa onde decorreu toda a prática pedagógica, esta é constituída por três blocos, que ao todo integram onze salas, das quais três são destinadas ao Jardim-de-infância, quatro salas do 1ºCEB e a cantina, localizadas na infraestrutura mais recente que integra o bloco central. O edifício mais antigo possui dois pisos, o primeiro com apenas uma sala de aula e no rés-do-chão agrega três salas de aula, uma receção e um polivalente destinado ao Complemento de Apoio à Família (CAF). Nesta última permanecem as crianças antes e depois das atividades educativas e é nesta que ocorre a prática desportiva, em caso de condições meteorológicas adversas à prática da mesma no exterior. Existe ainda uma arrecadação, uma reprografia e uma sala de apoio ao CAF destinada à Educação Pré-Escolar (EPE). Fazem ainda parte da mesma um gabinete de serviços administrativos e

uma sala utilizada para armazenar material usado na prática desportiva. No que respeita ao espaço exterior, este apresenta uma área coberta correspondente à extensão do bloco da cantina e uma área de maior dimensão descoberta, que rodeia todos os edifícios já mencionados, apropriada para lazer e desenvolvimento físico-motor infantil, incluindo a área destinada aos jogos coletivos.

Esta instituição possui 8 professoras, 1 coordenadora, 3 docentes de Inglês (que lecionam no 3º e 4º ano de escolaridade), 1 docente de Introdução à Informática, 5 professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), 5 assistentes operacionais do 1º CEB, 3 educadoras, 3 auxiliares de câmara e 2 animadoras da Câmara Municipal da Maia, perfazendo um total de trinta profissionais educativos. Assim, este segundo capítulo destaca-se, fundamentalmente, pela caracterização do Centro Escola, assim como do ambiente educativo, do seu meio envolvente e das suas diversas dinâmicas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A origem das crianças, ou seja, o contexto do qual provêm bem como o ambiente educativo em que se encontram inseridas e os recursos e materiais que deste fazem parte são aspetos muito importantes que devem ser tidos em conta ao longo de toda a prática educativa. Na verdade, planear e avaliar o processo educativo envolve um conjunto de conhecimentos sobre o grupo e de cada criança por si só, bem como sobre o seu contexto familiar e social. Este conhecimento é condição importante para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A caracterização sociológica do grupo demonstra ser um parâmetro relevante a ter em consideração durante todo o processo educativo. Importa referir que o grupo era constituído por vinte e cinco crianças na faixa etária entre os 4 e 5 anos de idade, sendo que do mesmo faziam parte treze raparigas e doze rapazes. Apenas três das vinte e três crianças se encontravam a frequentar o jardim-de-infância pela primeira vez. Relativamente às Atividades de Acompanhamento e de Apoio à Família (AAAF), todas as crianças do grupo almoçavam na cantina do centro escolar, no entanto, apenas seis frequentavam o acolhimento da parte da manhã e dezassete o prolongamento.

No que se refere ao contexto familiar verificou-se, com base na análise de dados fornecidos, que a maioria dos pais apresentava idades compreendidas entre os 29 e 35 anos de idade. Na sua maioria, as crianças viviam com o pai e a mãe, família nuclear, sendo a maior parte dos agregados familiares constituída por três ou quatro elementos. Existiam quatro crianças que viviam em regime monoparental, encontrando-se ao encargo da progenitora. No que respeita à situação profissional a grande maioria dos pais e mães encontravam-se em situação de empregados.

O conhecimento e estabelecimento de relações de colaboração com a comunidade, um dos objetivos da educação pré-escolar, traz benefícios para o processo de formação e desenvolvimento de cada criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim, a relação estabelecida entre o contexto educativo e a família e o incentivo da participação da mesma no processo educativo são cruciais, constituindo um momento de especial importância para o conhecimento das suas necessidades, interesses e especificidades (Idem), na tentativa de aperfeiçoar a planificação de atividades e a adequação e diversificação de estratégias. Estas informações são relevantes e devem ser consideradas de forma a promover o desenvolvimento adequado de cada criança (Idem).

Na mesma linha de pensamento importa observar e ter em atenção as necessidades e interesses das crianças (Tavares & Alarcão, 2005), com o objetivo de servir desse conhecimento no momento de planear novas propostas e/ou apoiar o desenvolvimento de projetos em pequenos grupos e/ou de grande

grupo. Assim, as aprendizagens das crianças serão mais significativas uma vez que todo o trabalho desenvolvido emerge dos seus interesses e/ou necessidades (Dewey, 2002) e, conseqüentemente, do seu envolvimento de forma ativa resultando numa melhor aprendizagem e construção do próprio conhecimento. No que se refere aos interesses, o grupo interessa-se por jogos de “faz de conta”, jogos de mesa e de construção, pela audição de histórias e canções, por atividades que envolvam a educação artística, atividades ao ar livre e, ainda, pela novidade, podendo estar esta relacionada com novas personagens, novas palavras, entre outros. No campo das necessidades, é de destacar a dificuldade na organização da partilha e da comunicação com os outros. Com base na análise dos parâmetros anteriormente mencionados, os conhecimentos devem ser mobilizados no sentido de promover o envolvimento e a implicação da criança ao longo do processo de aprendizagem, criando um ambiente educativo com materiais diversificados que a estimulam, assim como aos seus interesses e curiosidades, dando-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Neste sentido, o ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, deve ser projetado pelas crianças e pelo educador de modo a que se torne um contexto culturalmente rico e estimulante (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 3º de agosto de 2001, anexo 1, secção II, ponto 2, alínea a). A apropriação deste ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua autonomia, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a mesma (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Também a avaliação da organização do ambiente educativo deve ser realizada por parte do/a educador/a de forma a propiciar a reflexão sobre as suas potencialidades educativas. Assim, devem ser tidos em conta alguns aspetos como, a exploração e utilização dos espaços e materiais por parte das crianças, as interações e relações entre crianças e entre crianças e adultos e a distribuição e utilização do tempo (Marques, 1988). Resultante da observação anteriormente mencionada, a par da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos da equipa pedagógica, ocorre a melhoria da organização do ambiente

educativo. Nesse sentido, o ambiente educativo deve estar estruturado de maneira a favorecer a aprendizagem e desenvolvimento das crianças proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, uma agradável sensação de conforto, pois, tal como o modelo Reggio Emilia refere, o ambiente é visto como algo que educa a criança (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

No que concerne ao espaço-sala, este encontrava-se organizado por nove áreas: a área de acolhimento, a área do faz de conta, a biblioteca, a área da escrita e das artes visuais, os jogos de mesa, os jogos de construções e garagem, a área das ciências e a área da informática. Estas áreas estavam dispostas em torno da sala de modo a permitir que as crianças se movimentassem livremente e, ao mesmo tempo, proporcionando o fácil acesso às distintas áreas de atividades e estimulando a interação das crianças com as mesmas. De referenciar que no centro da sala existiam três mesas de apoio a diversas atividades, uma mesa grande de apoio a atividades de expressão plástica, outra de apoio aos jogos de mesa e outra de apoio à área dos grafismos.

Nas paredes da sala encontravam-se expostos o quadro de presenças, preenchido diariamente, as regras da sala, negociadas e registadas pelo grupo e, ainda, o quadro das idades, quadro do tempo, a tabela de registo do tempo e quadro do chefe. Encontravam-se, também, expostos os registos elaborados pelas crianças, funcionando como expositores dos processos desenvolvidos pelas crianças, tornando, o ambiente agradável e estimulante, uma vez que permitia às crianças rever e apreciar as suas obras e a dos seus pares (Niza, 2013). Quanto aos materiais disponíveis, estes encontravam-se dispostos em prateleiras de fácil acesso, com o propósito de favorecer o trabalho autónomo e a iniciativa das crianças. A disposição dos materiais teve a participação das crianças.

No contexto da educação pré-escolar existem rotinas educativas e a sua fixação é estruturada e organizada, sendo imprescindível para proporcionar uma sensação de segurança essencial ao desenvolvimento cognitivo adequado da criança (Niza, 2013). No contexto em questão, o tempo estruturava-se da seguinte forma: o acolhimento – 7h e 30min; início das atividades educativas – 9h; o término das atividades educativas – 15h e 30min; o prolongamento – 15h

e 30min/19h. O lanche pelas 10h30 e o almoço às 12h são rotinas de carácter fisiológico, daí serem definidos tempos quase inalteráveis. As crianças usufruíam, ainda, de outros espaços como o polivalente, o recreio e o refeitório. A existência de uma rotina educativa possibilita que a criança se vá, gradualmente, apropriando de referências temporais que servem como alicerce para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). É, contudo, importante salientar que a organização do tempo deve contemplar os momentos individuais, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo respeitando, sempre, os ritmos de cada criança e os diferentes tipos de atividade. Assim, a prática educativa deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorre num contexto de interações sociais, sejam estas internas, relações entre crianças e crianças e adultos, ou estabelecidas na relação com as famílias, com o meio social envolvente e a sociedade em geral, em que a criança desempenha um papel dinâmico (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9). As relações estabelecidas e as mudanças que possam ocorrer podem causar desconforto e alterações comportamentais nas crianças, pelo que importa que os adultos que com estas interagem sejam compreensivos e afetuosos, tendo sempre em atenção a comunicação verbal e não verbal (Jalongo, 1985, citado por Marques 1988) algo passível de observar na relação adulto-criança no contexto. Assim, o planeamento das atividades deve ser concretizado e adequado em função do grupo e de acordo com características individuais de cada criança com o intuito de gerar, na mesma, sentimentos de segurança e autoestima essenciais ao seu crescimento (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) favorecendo as interações criança-criança tão privilegiada pelas mesmas. Devem, por isso, ser elevados os momentos de interação e cooperação entre crianças dado que estes permitem a construção de aprendizagens significativas ao mesmo tempo que criam na criança uma imagem favorável de todo o processo.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1ºCEB

A escola, como instituição social especializada em educação, cumpre um mandato com objetivos sociais, estabelecidos pelos detentores de controle do sistema educativo e social (Carvalho & Diogo, 2001). Tendo em atenção as práticas educativas e o meio em que estas acontecem, como tem vindo a ser referenciado, importa desenvolver modelos de intervenção de aprendizagem que fomentem a criação de um clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento e à liberdade para aprender do aluno (Idem). Estamos, assim, perante uma abordagem sócio crítica da educação, onde as características do contexto onde decorre a ação educativa são a chave da estruturação do processo de ensino e da aprendizagem e o elemento nuclear em função do qual se definem os objetivos e a sua configuração (Idem). Nesta perspetiva, a educação, em articulação com os conteúdos culturais e com os processos de desenvolvimento individual descritos na caracterização sociológica, sobressai como condição necessária a ter em conta no momento de planificação das práticas educativas (Diogo, 2007).

No que concerne à caracterização sociológica da turma, esta era constituída por vinte e seis crianças, a frequentar o 2º ano de escolaridade, das quais dez eram do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Na sua generalidade, as crianças residiam em áreas próximas da instituição e todas tinham como língua materna o português. Em relação ao contexto familiar, a generalidade das crianças vivia em família nuclear, existindo 3 crianças que viviam em regime monoparental. Relativamente à situação profissional dos progenitores a maioria dos pais e mães encontrava-se empregada e que possuía formação superior.

O meio físico onde decorreu a prática pedagógica, sala de aula, estava organizado em três filas estando duas das mesmas dispostas em forma de L, excetuando a primeira fila. A primeira fila, com maior proximidade relativamente ao quadro, era constituída por duas secretárias, onde se encontravam quatro lugares ocupados. A segunda fila possuía cinco secretárias,

estando apenas nove das dez cadeiras ocupadas. A última fila, que apresentava maior distância relativamente ao quadro, possuía sete secretárias, sendo que treze crianças ocupavam treze das quatorze cadeiras da mesma. A secretária da docente situava-se na perpendicular em relação ao quadro e às secretárias das crianças. Na parede que se situava no lado oposto aos quadros encontrava-se um conjunto de estantes onde as crianças colocavam o material de forma ordeira, sendo que cada criança tinha um lugar definido. Assim, é possível perceber que a sala apresentava materiais diversificados que contemplavam as diversas áreas do saber e do saber ser. Os materiais disponíveis revelavam qualidade lúdica e pedagógica e encontravam-se em bom estado de conservação, servindo o objetivo específico de facilitadores da aprendizagem, contudo alguns materiais não existiam em quantidade suficiente em relação ao número de crianças.

A sala apresentava, na sua generalidade, um aspeto limpo, apresentando uma área adequada ao número de crianças. Esta possuía, ainda, iluminação natural pelo facto de uma das paredes da sala ser exclusivamente constituída por janelas permitindo, assim, a circulação de ar e a entrada de luz solar. O espaço mencionado oferecia condições de autonomia às crianças e as paredes do mesmo contemplavam a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças, demonstrando assim a valorização pelas construções realizadas pelas mesmas. A parede do corredor, imediatamente exterior à porta da sala, apresentava também alguns dos materiais fixados. Existia, ainda, um acesso direto ao espaço exterior não podendo este ser utilizado pelas crianças por questões de segurança.

Ao nível dos recursos existia, na sala, um computador, um quadro interativo e um quadro branco, ocupando uma das paredes da sala. Tinha, ainda, um armário onde se encontravam as capas com alguns dos materiais realizados pelas crianças e recursos a ser utilizados pelas mesmas, como dicionários, livros, entre outros e, uma estante de apoio ao armário onde se encontravam vários livros e um lavatório, que ocupavam outra parede da sala.

Neste seguimento, torna-se importante fazer referência às rotinas de sala de aula: o início das atividades educativas era às 9horas; ainda no período da manhã sucedia o intervalo – entre as 10horas e 30minutos e as 11horas; a hora do almoço, que tinha lugar no refeitório da escola, estava indicada para as 12horas e 30 minutos; após o almoço, as crianças permaneciam no espaço exterior ou no polivalente, mediante as condições meteorológicas, até às 14horas; da parte da tarde era feita uma pausa nas atividades educativas entres as 15horas e 30minutos e as 16horas; o horário de término das atividades educativas não era fixo, uma vez que a oferta curricular prevê a existência de AEC's.

Sendo a experiência pessoal e subjetiva o fundamento do processo de construção do conhecimento, importa que o docente assuma um papel de orientador da aprendizagem na intervenção didática (Carvalho & Diogo, 2001), tendo sempre como condição essencial o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Neste sentido, os aspetos cognitivos não devem ser dissociados dos aspetos afetivos e relacionais, permitindo a criação de um ambiente autêntico, de empatia, aceitação e compreensão (Idem), onde as crianças se sintam predispostas para aprender. Nesta linha de pensamento, destaca-se o benefício do acompanhamento do docente da turma desde o 1.º ano, sendo que a mesma conhece bem cada criança e o meio familiar e socioeconómico em que se encontra inserida.

A turma era bastante participativa, intervindo autonomamente para responder as questões ou colocar dúvidas. Apresentavam, no entanto, algumas dificuldades no que se refere ao respeito pelas regras dentro e fora da sala de aula, bem como na relação entre pares, tendo o docente, em alguns momentos, de orientar o processo de negociação, de modo a potenciar o processo de cooperação entre crianças e/ou grupos. Inicialmente, fizeram-se denotar momentos menos positivos no que se refere à interação em situações de trabalhos de cooperativo, observando-se desacordos e incapacidade da aceitação das ideias do outro, na tentativa de fazer prevalecer as suas próprias ideias. No entanto, os aspetos mencionados foram-se dissipando à medida que a intervenção educativa tinha lugar através da criação de situações de

aprendizagem que favorecem a autodescoberta, a participação das crianças nas decisões acerca dos conteúdos a tratar e na responsabilização das mesmas no processo de aprendizagem.

De salientar que as crianças revelavam interesse pelos conteúdos de aprendizagem referentes às áreas das Expressões, Português e Estudo do Meio, em detrimento da Matemática, onde apresentavam algumas dificuldades. Por este motivo, e devido à apresentação, por parte das crianças, de ritmos de trabalho heterogéneos, algumas das atividades prolongaram-se além do tempo previsto. Estas dificuldades foram muitas vezes colmatadas, por parte da docente cooperante e no decorrer da prática pedagógica da docente estagiária, pela pesquisa persistente de atividades dinâmicas e variadas.

4. SIMILITUDES E CONTRASTES DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

O processo de observação, inerente à metodologia de investigação-ação, possibilitou a reflexão crítica sobre quais as similitudes e contrastes realçados no decorrer da PES entre os contextos educativos em que esta se desenrolou – EPE e 1ºCEB.

A estrutura relacional é fundamental na educação, principalmente quando se acredita que esta deve ser lúdica e desafiadora em termos cognitivos e físicos, bem como repleta de afetividade (Moyles, 2010). Neste sentido, percecionou-se que em ambos os contextos educativos as orientadoras cooperantes se esforçavam para criar um ambiente que preenchesse os parâmetros anteriormente assinalados.

Relativamente ao estado emocional de cada criança, a ênfase atribuída no contexto de EPE é notória, lidando a criança com os seus sentimentos e reconhecendo como estes a afetam e aos outros.

Em ambos os contextos, as orientadoras cooperantes assumiam o papel de mediador facilitador das aprendizagens significativas ao “criar condições”

(Palhares, Gomes, & Mamede, 2002, p. 13) para que estas acontecessem. O período de concentração em cada atividade era maior no contexto de 1ºCEB relativamente ao JI, tendo as crianças deste último um maior tempo para dedicar à exploração livre. Ainda no contexto do 1ºCEB, a planificação contemplava o horário estipulado, não demonstrando ser tão flexível ao surgir algum imprevisto ou momento que poderia originar exploração de outros conteúdos que não os elencados na mesma. É neste sentido que se destaca o maior contraste relativamente aos dois contextos, sendo este a organização do tempo e, consequentemente, as rotinas existentes em cada um e a participação das crianças na organização das mesmas.

Também a parceria família-contexto educativa mostrou ser mais acentuada na EPE. Neste contexto, os familiares eram envolvidos em várias dinâmicas e convidados a colaborar e contribuir para além das épocas festivas ou em comemorações efémeras (são disso exemplo: o dia do pai, o dia da mãe, carnaval, entre outros). Desta forma, e beneficiando da participação da família como interveniente e da articulação entre os dois contextos, promoveu-se a comunicação e o desenvolvimento de estratégias com vista no desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Concomitantemente, existe uma maior adequação do processo educativo e dos temas abordados às “necessidades e interesses do grupo” (Idem, p. 25).

No que se refere às interações entre os profissionais do meio educativo, os momentos de planificação em parceria entre os dois níveis educativos encontravam-se restritos aos momentos de comemoração ou de atividades comuns para usufruto da comunidade escolar e dos seus intervenientes. Contudo, com base na conversa informal entre as docentes do 1ºCEB e as educadoras do JI, eram partilhadas informações e dialogadas perspetivas sobre as crianças de ambos os contextos.

Por fim, o espaço e ambiente educativo em ambos os contextos era harmonioso e agradável, sendo ambas as salas amplas e com bastante luminosidade natural. As salas tinham as paredes revestidas de materiais no 1ºCEB, que serviam de auxílio em vários momentos da aula, no JI com trabalhos realizados pelas crianças, funcionando como moral de divulgação. No contexto de EPE, o espaço estava organizado por áreas de interesse bem definidas e em cada área os materiais estavam ao alcance das crianças, facilitando a sua exploração por parte do grupo. No contexto do 1ºCEB, as mesas estavam

dispostas de modo a que todas as crianças tivessem uma boa posição relativamente ao quadro, os materiais estavam organizados para que as crianças os utilizassem de forma autónoma e acessível, como os manuais, materiais de pintura, entre outros.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Apesar da multiplicidade de metodologias de investigação que se mobilizam nos estudos dedicados às ciências da educação, a investigação-ação é aquela que se emprega no decorrer do processo de formação docente, por se considerar que promove um docente investigador e reflexivo que procura a inovação e a transformação das suas práticas educativas (Latorre, 2003). Deste modo, a adoção da metodologia de investigação-ação prende-se com a intenção de compreender e promover a mudança social estabelecendo, desta forma, a ligação entre a investigação e a ação (Silva, 1996, Gomes, 1997).

Nesta linha de pensamento, Elliott (1990) define a investigação-ação como um estudo de uma situação social a fim de melhorar a qualidade da ação, entendendo-a como uma reflexão sobre as ações e situações sociais vividas pelos docentes com o objetivo de alargar a sua compreensão sobre as mesmas. Para Latorre (2003), a investigação-ação constitui uma ciência prática, moral e crítica, realizada pelos intervenientes sob a forma de indagação autorreflexiva.

Sendo um processo de pesquisa sistemática e reflexão crítica, a metodologia em questão tem por base o desejo de compreender determinada situação e/ou problema de um grupo ou comunidade, a fim de agir de modo a originar uma solução, provocando mudanças durante as tentativas de encontrar resposta (Esteves, 1986, Stenhouse, 1993, Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004). Visando a contribuição para a dissipação das preocupações de um ou mais indivíduos que se deparam com um impasse permite, simultaneamente, o aumento do conhecimento sobre essa mesma situação, cumprindo um dos objetivos

assinalados por Esteves (1986). Assim, e dado que se orienta para o desenvolvimento de ações de conhecimento e intervenção nos sistemas sociais (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004), este processo deve ser planeado e acompanhado pela avaliação dos efeitos que provoca nos diferentes intervenientes no ato educativo (Bynner, 1981, citado por Silva, 1996). Para isso, importa que os profissionais educativos saibam observar e problematizar, ou seja, que interroguem a realidade e construam hipóteses explicativas, de modo a intervir de forma fundamentada para, posteriormente, avaliar a sua intervenção (Estrela, 1994).

Para além da produção de conhecimento por parte do sujeito que investiga (Goméz, 1999), esta abordagem metodológica permite ainda o desenvolvimento de competências e o desenrolar de um processo social resultante do envolvimento de todos os participantes e observadores no processo de indagação, diálogo e transformação social, cultural e política (Esteves, 1986, Latorre 2003). Pela mesma razão, a investigação-ação propicia a construção de saberes profissionais que, por sua vez, irão influenciar a crescente “emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento de saberes para a ação docente” (Ribeiro, 2011, p.41). Neste contexto, afirma-se que esta metodologia de investigação integra os sujeitos que irão usufruir da transformação, tornando-se num processo funcional relativamente a mudanças de atitude e, conseqüentemente, a alterações de realidade social (Gomes, 1997). Assim, o desenvolvimento de atitudes, competências e valores situam o docente no saber sobre o real (Ribeiro, 2011), permitindo que se estabeleça a conexão entre os conceitos e as unidades operativas que, por sua vez, incitam à transformação. Desta forma, dá-se o primeiro passo na formação de docentes para a multiplicidade, através do despertar de uma atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, considerando-se, na mesma, os resultados da sua investigação (Stoer & Cortezão, 1997).

Torna-se ainda importante, salientar o conceito epistemológico da prática mencionado por Schön (citado por Alarcão, 1991), bem como as suas implicações. Ao “fazer” e refletindo sobre o que foi feito, o indivíduo aprende, ao mesmo tempo que constrói o seu quadro de saberes teóricos, o que nos

remete para a perspectiva construtivista do conhecimento (Alarcão, 1991) e para a sua construção progressiva (Gomes, 1997). Deste modo, a investigação-ação permite a articulação de informação, conhecimentos, saberes e da formação profissional e pessoal, assim como a formação de profissionais inovadores. Esta convergência de saberes vários resulta de uma reflexão individual e colaborativa sobre a práxis (Estrela, 1994). Afirma-se, então, que o quadro teórico de cada indivíduo influencia as práticas da investigação-ação que, por sua vez, influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Silva (1996) e Estrela e Estrela (2001) referem que o processo de investigação é influenciado pela relação estabelecida entre o sujeito que investiga e o contexto em que se desenvolve essa investigação bem como os elementos que fazem parte do mesmo, expedindo para a relevância da harmonia das trocas efetuadas entre os mesmos. Esta congruência privilegia a autoformação e a construção de saberes através da prática crítica e da pesquisa autorreflexiva, sistemática e colaborativa, a par com o desenvolvimento de diversos projetos (Leite, 2003). Esta vertente de colaboração, possibilita a criação de profissionais participantes e colaborativos, dado que estes apesar das suas formações profissionais diversas, participam em todas as fases do processo de investigação ação (Kemmis e McTaggart, 1992), em prol de um interesse comum. Assim, a criação de um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão da prática facilita e orienta a compreensão e posterior transformação dessa mesma prática (Ribeiro, 2011). Desta forma, e como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o docente “incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica”. Por recorrerem à investigação e à colaboração como meio de desenvolvimento profissional e pessoal, professores e educadores constroem a sua profissão com base numa reflexão fundamentada (idem).

Nesta linha de pensamento, Kemmis e McTaggart (1992), Elliott (1990) e Latorre (2003) destacam, com base na sua natureza colaborativa e participativa, como benefício da investigação-ação o aperfeiçoamento da prática educativa,

através dos ciclos de ação reflexão, conseqüente de uma melhor compreensão da mesma, das situações e das instituições em que estas se desenrolam. As intervenções assumidas pelo conjunto de atores mencionados anteriormente envolvidos no processo investigativo, singularizam este método de investigação (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004), demonstrando a natureza iminente de colaboração e cooperação. Assim, é possível afirmar que se trata de uma estratégia de desenvolvimento profissional privilegiada, ao comportar duas vertentes, uma mais orientada para os aspetos relacionais e organizacionais e outra para os aspetos do conhecimento das metodologias e técnicas de investigação e de teorias (Silva, 1996).

A investigação não só constitui um conjunto de critérios e princípios teóricos sobre a prática educativa, como também um marco metodológico que surge da mesma (Latorre, 2003). A investigação-ação é um projeto de ação formado por estratégias que, por sua vez, se vinculam às necessidades dos professores investigadores e/ou das equipas de investigação. Sendo um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática, importa que os seus intervenientes possuam conhecimentos teóricos sobre a mesma, realizem análises críticas das situações e procedam a trocas de informação (Kemmis & McTaggart, 1992).

Este processo caracteriza-se pelo seu caráter cíclico, que implica uma espiral dialética entre a ação e a reflexão de modo a que ambos se interliguem e complementem, destacando-se por isso pela sua flexibilidade e interatividade (Latorre, 2003). Esta espiral comporta ciclos de observação, planificação, ação e reflexão (Carr & Kemmis, 1988, p. 196).

A observação permite obter dados descritivos adequados para caracterizar um processo e para identificar uma sequência de comportamentos (Costa, 2012). Esta fase implica o registo e a sua conseqüente análise, bem como as reações e impressões dos docentes em torno do que observam (Kemmis & McTaggart, 1992), daí a importância dos diários de formação bem como das grelhas de observação (cf. Anexo 1) de onde resultam as reflexões da docente estagiária anteriores ao processo de planificação. O investigador desenvolve então um plano de ação com objetivos específicos determinados pelo exame

inicial do problema ou dificuldade que se quer resolver (Castro, Ferreira, & Gonzalez, 2013).

A planificação (cf. Anexo 2 e 3) é a fase em que colaborativamente se planifica a ação, analisando a temática problematizada, as suas possibilidades, limitações da mesma e do que pode ser feito para a melhorar (Kemmis & McTaggart, 1992). Nesta fase, antecipam-se cursos de ação que representem convicções, estratégias e metas bem como a justificação do desejo de alcance das mesmas e o modo como se podem concretizar (Escudero, 1982, citado por Zabalza, 1994), convertendo “uma ideia ou um propósito numa ação” (Zabalza, 2000, p.47). Neste contexto, Kemmis e McTaggart (1992) salientam que é ainda importante ter em atenção as condições objetivas, limitações físicas ou de materiais e as condições subjetivas, oportunidades e restrições quanto aos modos de pensar.

Carr & Kemmis (1988) referem que as ações futuras se baseiam nas construções metodológicas e epistemológicas construídas anteriormente. O modelo de investigação-ação está, assim, associado a ideias como o “estudo sobre a ação”, a “reflexão na ação” e a “relação teoria/prática” (Leite, 2003). Esta simultaneidade da reflexão com a ação é, para Schön (1983, citado por Gomes, 1986), o que permite ao docente construir conhecimento e teoria, não separando o pensamento da ação. O mesmo autor perspetiva a reflexão como processo facilitador do desenvolvimento de competências que possibilitam ao profissional encarar novas situações e apropriar-se da sua tomada de decisão (Schön, 1987). Assim, a reflexão é um processo inerente a todo o ciclo de investigação, pois está presente no decurso da ação sem a suspendermos, ou seja, na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação, quando a reconstruimos mentalmente de modo a analisá-la pormenorizadamente, tentando decifrar formas de a transformar e melhorar (Gomes, 1986). Através da reflexão sobre a experiência, realizada anteriormente, durante e após a ação, o profissional constrói e consolida conhecimento (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002), ao mesmo tempo que desenvolve competências do foro intelectual e social. Foi a realização deste processo mental que permitiu à docente estagiária determinar as suas ações futuras, compreender problemas eminentes ou a descobrir novas

soluções (Alarcão, 1991). Para Alarcão (1996), esta ideia substancializa-se na capacidade de utilizar o pensamento, atribuindo-lhe sentido.

Para Dewey (2002, p.6) o pensamento reflexivo “é um processo ativo, persistente e cuidadoso de crenças ou de práticas em que acreditamos que, por sua vez, se suportam nos fundamentos epistemológicos que possuímos e nas conclusões a que nos levam”. Também Alarcão (1996) menciona a reflexão como um procedimento baseado na vontade, na atitude de questionamento e curiosidade, concomitantemente lógico e psicológico dado que combina a lógica investigativa com a intuição do investigador através de uma união da cognição com a afetividade. Nesta linha de pensamento, importa retomar o comportamento ético, intimamente ligado à atitude que cada sujeito leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos (Graue & Walsh, 2003). Se por um lado a investigação exige uma distância em relação à realidade, por outro exige um controlo rigoroso dos processos de produção de conhecimento e ação, que implica envolvimento nas situações e uma resposta aos problemas que se colocam num determinado contexto. A prática não deve ser entendida como um mero comportamento, mas sim como um compromisso, com base na compreensão, devendo o formando fazer o seu uso prudente e evitar juízos sobre o modo como deve proceder em determinada situação (Kemmis & Carr, 1986).

Para finalizar, os avanços e recuos, a par com a morosidade de todo o processo (Latorre, 2003), tornam o mesmo numa mais valia no processo de formação de futuros docentes.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

“Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças.” (David P. Weikart, 1995).

No presente capítulo segue-se a descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas durante a prática pedagógica nos contextos de EPE e 1.º CEB, processos essenciais para a compreensão da ligação entre o que foi observado e o que foi experienciado, resultando na construção ativa do conhecimento na ação salientando, assim, o aprender a fazer fazendo.

Neste, é possível verificar a inter-relação, valorização e mobilização dos conhecimentos de natureza teórica na prática da formanda "como ponto de partida para a aquisição e desenvolvimento de atitudes, saberes, capacidades [e competências]" (Vieira, 1993, p. 58) essenciais à prática profissional futura. Deste modo, ocorreu a fusão entre a teoria e a prática “num exercício de flexibilidade praxeológica” (Sá-Chaves, 2000, p. 167) que permitiu “reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos” (Sanches & Idália, 2000, p. 75).

A Prática Pedagógica Supervisionada (PES) foi, assim, sustentada na articulação entre as conceções teóricas, crenças, valores e princípios éticos e morais e no saber prático construído ao longo da ação (Formosinho, 2013), possibilitando ao mesmo tempo “lidar com os obstáculos [emergentes da prática] e a procura de resposta aos mesmos” (Sanches & Idália, 2000, p. 75).

A metodologia investigação-ação referida no ponto anterior, capítulo II, ponto 4, que integra os vários momentos de formação, demonstrou ser uma mais valia para uma PES fundamentada, significativa e para uma ação com competência. A articulação da formação profissional e pessoal, bem como a reflexão individual e colaborativa sobre a mesma, originou uma prática por vezes inovadora e mais adequada no momento da ação. Neste sentido, destacam-se as cinco fases específicas da metodologia de investigação-ação -

observação, planificação, ação, avaliação e reflexão - como bases para o desenvolvimento da prática pedagógica (Silva, 1996).

O percurso de formação profissional seguidamente descrito teve como base os pressupostos construtivistas, apelando à reflexão e reforço acentuado nos mecanismos metacognitivos, na tentativa de dar resposta às necessidades e interesses das crianças e de grupo (Leitão & Alarcão, 2007), e tendo sempre como aspeto essencial a colaboração entre todos os atores (Oliveira-Formosinho, 2003). A perspetiva construtivista, referenciada, esteve também presente ao longo da prática educativa através de atividades que privilegiaram a construção do saber e o papel da criança enquanto coordenador dos seus esquemas, nos quais constrói, modifica, enriquece e diversifica o conhecimento acerca dos diversos conteúdos (Onrubia, 2001). Durante o processo privilegiou-se a revisão e a mobilização, a nível cognitivo, dos esquemas de conhecimentos já construídos, de modo a construir novos conhecimentos atribuindo-lhes sentido, favorecendo a ocorrência de transformações e permitindo o estabelecimento de novos esquemas, conexões e relações ao nível da estrutura cognitiva (Solé, 1993, Pacheco, 2001, Teixeira & Sobral, 2010).

Deste modo, e como reforça o Decreto-Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto de 2001, os conhecimentos prévios das crianças devem ser tidos em conta, bem como a articulação das várias áreas do saber de forma contextualizada, com vista a promover a integração de várias vertentes do conhecimento. Assim, uma aprendizagem é tão significativa para a criança, quanto mais relações permite que esta estabeleça entre os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo, que se apresenta como objetivo da aprendizagem (Miras, 1993). Para que a tarefa tenha sentido é, ainda, necessário que o Educador, aquando do momento da planificação, reflita sobre a mesma de modo a compreender a sua finalidade e as relações que pode estabelecer com diversas áreas do saber, de forma a orientar adequadamente as crianças e a compreender se as tarefas que propõe fazem sentido, tornando-as mais atrativas (Solé & Coll, 1993). Possibilita-se, desta forma, um crescimento pessoal por parte das crianças, a partir do significado e do sentido que estas conseguiram atribuir a esses mesmos conteúdos, e ao próprio facto de os aprender (Oliveira-Formosinho, 2003).

Desta forma, pretende-se fomentar o envolvimento da criança na experiência e a construção da aprendizagem através da participação ativa da mesma, objetivo das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O desenvolvimento cognitivo pode assumir-se como apropriação progressiva e nesse sentido importa salvaguardar uma perspetiva mais social que pessoal. Solé & Coll (1993) salientam que a construção social da criança não é apenas feita de forma individual, mas que esta aprende com os outros que são, também eles, imprescindíveis a esta construção, remetendo para o benefício da aprendizagem com base no favorecimento da zona de desenvolvimento proximal. Valoriza-se, deste modo, o grupo como comunidade de aprendizagem onde as interações são centrais e onde o sentimento de pertença e participação é cultivado, não descurando a criança enquanto sujeito autónomo, com expressão e iniciativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A criança aprende em companhia a ser e a estar, a pertencer e a participar, explorando e desenvolvendo as inteligências múltiplas, criando laços com as situações, as pessoas, narrando as aprendizagens vividas e construindo significado (*Idem*). O desenvolvimento da criança vai, assim, para além do saber-fazer e do saber, incluindo a componente essencial da formação pessoal do saber-ser, abarcando a afetividade numa perspetiva pedagógica tendo em vista a relação educativa que se estabelece entre o Educador e a criança e entre crianças (Ribeiro, Jutras, & Louis, 2005).

Nesta linha de pensamento, os espaços e tempos educativos foram pensados de modo a permitir a ocorrência de aprendizagens significativas através de atividades e projetos, como referem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013). É, então, essencial que seja criado um ambiente propício, com base na segurança, confiança, espontaneidade, harmonia e descontração como forma a possibilitar o desenvolvimento equilibrado da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Esta dimensão afetiva, presente ao longo de toda a prática, associa-se a posturas não verbais presentes no auxílio dado às crianças e na recetividade, traduzida no esforço por olhar e ouvir cada uma (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009), fazendo assim diferenciação pedagógica. A

comunicação verbal e ou não verbal, está também associada a afetividade através da atenção positiva, do incentivo, do feedback, do elogio e do acolhimento no diálogo com base no respeito mútuo (Ribeiro, Jutras & Louis, 2005) implícitos à prática pedagógica. Concomitantemente, importa referir o respeito mútuo e valorização das competências desenvolvidas pelas crianças em relação às capacidades e esforços feitos pela mesma, fomentando a autoestima, a confiança e a motivação para continuar a aprender (Solé, 1993), bases de uma parte importante da aprendizagem social que acompanha o crescimento (Hohmann, Banet e Weikart, 1979).

Tal como já havia sido referenciado anteriormente, é importante ter sempre em conta os conhecimentos e vivências que as crianças já possuem, tanto na entrada no pré-escolar, como aquando da entrada no 1ºCEB, daí que seja necessária a articulação que possibilite o crescimento apoiado (Serra, 2004). Na verdade, em todas as planificações, procurou-se valorizar as necessidades e interesses (individuais e coletivos) das crianças, respeitando não só os seus conhecimentos e saberes previamente construídos, como também as suas atitudes e expectativas, elementos igualmente determinantes para um processo de ensino e aprendizagem significativo e prazeroso (Sacadura, 1992). Desta forma, as atividades e projetos que neste capítulo se apresentam, bem como outros elementos do processo formativo, resultam das necessidades e dos interesses das crianças de ambos os contextos educativos.

De destacar também a relevância dos materiais e recursos pedagógicos elaborados. Neste contexto, as atividades apresentadas e recursos selecionados para as mesmas tiveram como base as necessidades e interesses das crianças relativamente aos temas abordados, encontrando-se, assim, devidamente contextualizados, de modo a desenvolver aprendizagens verdadeiramente significativas.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O seguinte subcapítulo contém uma breve referência a algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PES, no contexto de EPE, seguindo-se uma breve reflexão sobre as aprendizagens das crianças e da formanda, construída com base nas mesmas.

As atividades seguidamente descritas tiveram como objetivo fundamental, o desenvolvimento equilibrado das “potencialidades e competências individuais [de cada criança] através da criação contínua de oportunidades” (Hohmann, Banet & Weikart, 2009, p.3, Lei nº 46/2009, artº 5º) que lhes possibilitasse a construção de aprendizagens através da ação. O envolvimento ativo nos processos de aprendizagem promoveu “a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), favorecendo em simultâneo o desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, Circular n.º: 4/DGIDC/DSDC/2011).

Sendo que a aprendizagem pela ação depende das “interações positivas entre os adultos e as crianças [e nas interações criança-criança]” (Hohmann, Banet & Weikart, 2009, p.6), foi motivo constante de preocupação conceder às crianças um clima psicologicamente protegido e saudável. Deste modo, pretendeu-se envolver a criança num processo de aprendizagem cujos interesses e necessidades serviram como ponto de “motivação para a experiência educativa”, promovendo deste modo a “compreensão como base para a experiência e estruturação” do conhecimento (Formosinho, 2013, p. 19), permitindo por sua vez que esta se exprimisse “com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos” (Hohmann, Banet & Weikart, 2009, p.7).

Nesta linha de pensamento reconhece-se a criança como sujeito e agente do processo educativo no momento da planificação, partindo das suas experiências, conhecimentos prévios e competências únicas de cada uma, tal remete-nos para o já assinalado no Capítulo I, ponto 1, relativamente à Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Seguindo as linhas orientadoras apresentadas, desenvolveram-se atividades em que se procurou estimular a aprendizagem para que as crianças desenvolvessem competências no domínio

do “ser, sentir e estar”, bem como no “pertencer e participar”, promovendo “as linguagens múltiplas” e construindo saberes através das “aprendizagens vividas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

A EPE é “o contexto por excelência para criar oportunidades em que as crianças construam conhecimentos” (Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p. 21), ao abrir portas para que a criança se liberte e utilize os diversos modos de expressão de que dispõe, favorecendo os momentos de descoberta e envolvimento construtivo de cada uma, respeitando a sua espontaneidade e potencial (Martins, 2000). Concomitantemente favorece-se o autoconhecimento e a promoção de um pensamento divergente, singular e coletivo (Caldas & Vasques, 2014). Na mesma linha de pensamento, importa favorecer metodologias de “trabalho ativas” (Vasconcelos, 1998), construtivistas, que reconheçam à criança o papel ativo no processo de investigação, o trabalho de projeto é disso exemplo. Ao terem oportunidade de dialogar entre si, as crianças partilham o que é importante para si, construindo e/ou aprofundando conhecimento através da “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1978). Deste modo, a criança desenvolve-se e fortalece-se intelectualmente, uma vez que “os conhecimentos que vai adquirindo e a forma como o faz irão afetar, a sua auto-imagem e as relações que vier a estabelecer com as outras crianças e adultos, no “futuro” (Lino, 1998, p. 197).

Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2011) salienta o trabalho de projeto como metodologia promotor do desenvolvimento intelectual, ao nível dos conhecimentos, capacidades e ainda, da sensibilidade emocional, moral e estética das crianças. Para isso, quer os projetos, quer as atividades envolvidas, devem resultar da exploração dos interesses, necessidades e motivações do grupo, estando assim assegurada a participação das crianças e a problematização de questões relevantes para as mesmas (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

O projeto seguidamente enunciado, “Painel das Estações” (cf. Anexo 4), emergiu da dinâmica motivacional aliado à observação, por parte das crianças, do meio físico e das alterações climatéricas e do quadro do tempo presente na sala, adquirindo, posteriormente, intencionalidade educativa para e na ação.

Consequentemente, dos diálogos no momento de acolhimento e das partilhas de conhecimentos entre as crianças em momentos de exploração livre, surgiu a ideia da construção de um painel para cada estação do ano. De modo a que fosse construído de acordo com os interesses do grupo, iniciámos um diálogo com as crianças na tentativa de compreender como pretendiam realizá-lo e os materiais a utilizar. Este momento de escuta, permitiu a definição das intenções de cada criança através da planificação conjunta, promovendo a vivência democrática e de negociação, pois em momentos de desacordo as crianças dialogaram até atingir um consenso (Hohmann, Banet e Weikart, 1979). O processo de planificação favoreceu, não só escuta de cada criança, mas também o trabalho cooperativo, dado ser um processo humanizante em esta colabora na “codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49). A metodologia de trabalho de projeto foi, por isso, considerada a abordagem pedagógica com maior benefício dado que se pretendia o estudo mais aprofundado sobre o tópico “estações do ano” (Katz e Chard, 1989). Esta metodologia favoreceu a implicação de todos os participantes, envolvendo a partilha de conhecimentos, a vivência democrática, o processo de planificação, construção e intervenção tendo como finalidade a construção do painel (Leite, Malpique e Santos, 1989). Reafirmando-se, assim, a perspetiva socioconstrutivista em que o saber é gerado na prática e é, posteriormente, enquadrado nas vivências e experiências posteriores.

Os processos de “negociação” e “consenso” preconizados por Bruner (1986) tornaram-se imprescindíveis durante todo o projeto, devido à sua complexidade, consequência do intercâmbio de conhecimentos e perspetivas por parte das crianças. Tal foi possível perceber aquando do momento da planificação, em que o grupo escolheu o que deveria constar em cada um dos painéis – “o do outono não tem flores nem folhas”, “o da primavera tem de ter flores e folhas” e “também tem de ter um ninho e passarinhos”, “o ninho pode ser feito com paus que apanhamos no chão” – sendo o único aspeto comum a cada um deles a existência de uma árvore. Todas as sugestões foram apontadas, pela diáde, e posteriormente lidas para que pudesse ser feita a seleção de

propriedades presentes em cada painel e a escolha dos materiais por parte das crianças. Foram selecionados materiais reutilizáveis como: caixas de cartão para servir de base a cada árvore, que posteriormente foram pintados de cores distintas de acordo com a estação e com a cor que a mesma apresentava no quadro do tempo da sala; jornais para a elaboração de pasta de papel que constituíram as árvores (cf. Anexo 5 e 6); pequenos paus para a construção do ninho (cf. Anexo 7); flores recolhidas no exterior e cartolinas. Tendo em consideração o processo de aprendizagem ativa como um método que “envolve todos os sentidos” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p.36), a experimentação e o manuseamento de todos os materiais anteriormente descritos beneficiaram a descoberta dos seus atributos e das suas diversas funcionalidades. Concretizada esta etapa, foi sugerido às crianças que se estabelecessem em grupos para cada painel, sendo que as crianças propuseram a existência de um chefe em cada painel selecionado através de consenso pelos elementos do grupo. Todo este envolvimento ao longo do projeto permitiu que as crianças fossem construindo outras aprendizagens, como aprender a ouvir e respeitar o outro e as suas ideias (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A elaboração do painel favoreceu a construção de aprendizagens relativas às características e condições atmosféricas inerentes a cada estação, apesar destas serem cada vez mais diversificadas. Aprendizagem que, mais tarde, se fez denotar quando as crianças começaram a questionar a tríade sobre o facto de nos encontrarmos na primavera e algumas das observações do meio físico, realizadas pelas mesmas, remeteram para o inverno. Esta atividade favoreceu, ainda, a construção de saberes relativos à estação do ano em que se encontrava o dia do seu aniversário, consequência da curiosidade de uma das crianças (cf. Anexo 8). Assim, através da Expressão Plástica, foi possível desenvolver nas crianças aprendizagens concretas e específicas (Brito & Godinho, 2010), relativas a esta do conhecimento. As questões colocadas pelo grupo e a procura de resoluções e partilha de observações desenvolveram a capacidade de aprendizagem contínua, através da procura de sentido para as observações sobre o mundo que os rodeia (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Na mesma linha de pensamento, Hohmann, Banet e Weikart (1979), os interesses

das crianças e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e, conseqüentemente à construção de saberes. Assim, a curiosidade e o desejo de aprender deram lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligaram com uma finalidade comum.

Importa dar especial enfoque aos sorrisos e entusiasmo das crianças ao observar a divulgação do trabalho realizado, no momento em que este foi exposto no corredor comum às três salas do JI. Assim como o cuidado que estas solicitaram às restantes crianças do contexto ao observarem o mesmo. Salienta-se desta forma a importância da exposição dos trabalhos das crianças e a divulgação dos mesmos à comunidade, uma vez que através desta lhes é reconhecido propósito.

As vivências educativas, segundo Martins (2000), podem ser determinantes para o desenvolvimento do potencial criativo de cada criança. As atividades pedagógicas seguidamente expostas vão ao encontro do defendido por Santos (1998), no reforço das competências criativas como, o uso de suportes visuais, o favorecimento da exploração e da descoberta ao propor ações variadas, bem como a utilização de jogos, de exercícios de imaginação e de dramatização, proporcionando ocasiões de inventar, criar e inovar.

Num dos momentos posteriores à exploração do conto “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, o grupo foi questionado sobre qual o animal da história que mais tinham gostado e o motivo dessa preferência. Conseqüentemente, e derivado da diversidade de respostas recolhidas e da vontade demonstrada pelo grupo por saber qual o animal que mais crianças tinham gostado foi proposto a construção de um pictograma, tendo-lhe sido atribuído o título “Qual é o animal mais preferido?”. A organização dos dados no modelo de gráfico selecionado admite uma análise mais rápida dos dados do mesmo, visto que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente (Castro & Rodrigues, 2008). No momento da colocação do símbolo – 1 lua equivalente a uma criança – o grupo observou atentamente sendo perceptível que à medida que este ia sendo concluído o nível de concentração por parte do grupo aumentava na tentativa

de verificar qual o animal mais votado. A realização de experiências matemáticas, como a supramencionada, aumentou a compreensão de conceitos numéricos com base na contagem, comparação e ou criação de conjuntos (Lino, 1998 e Hohmann, Banet e Weikart, 1979), objetivos não elencados no momento da planificação. Deste modo, foi possível constatar que é possível ampliar diferentes competências, sejam estas matemáticas ou não, beneficiando dos momentos de diálogo e das observações de e com as crianças, mesmo que tais não estejam previstas aquando a planificação.

Ainda no contexto de exploração da obra, as crianças realizaram o jogo “Caça a Lua”, no qual cada equipa, constituída por 4 crianças, tinha de empilhar caixas de cartão de diferentes tamanhos e formas de modo a chegar à “Lua” (objeto suspenso), e fazer com que esta caísse ao chão, para que a pudessem “provar” tal como os personagens do conto. A criatividade demonstrada permitiu, através da cooperação entre os elementos de cada equipa, transformar de uma forma singular o desafio exposto, no encontro de vontades e respostas consensuais, e enriquecido com base cada no diálogo e partilha de perspetivas. Ao brincar com materiais e beneficiando do jogo dramático, a atividade anteriormente descrita possibilitou a estruturação de aprendizagens ao nível da matemática como, a construção de noções de medida e contagens, realizadas para detetar que equipa utilizou mais caixas e a que utilizou menos e a capacidade de improvisação. Assim, e usando como ponto de partida o jogo, foi possível explorar situações emergentes no decorrer da atividade, orientando a atenção das crianças para características específicas da matemática (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A promoção do jogo favoreceu, também, o desenvolvimento das capacidades motoras e exploração do espaço e dos objetos ao mesmo tempo que, ao nível da formação pessoal e social permitiu desenvolver valores de entreajuda. É ainda exequível afirmar, que a criatividade com o cultivo de habilidades de pensamento criativo e fortalecimento de atributos de personalidade que favorecem a expressão criativa, se mostra transversal a todos os domínios. Desta forma, a díade promoveu o gosto pela matemática, proporcionando a articulação entre a mesma e vida real ao incentivar as crianças

a resolver determinada situação e explicitando os processos de raciocínio (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A atividade pedagógica a seguir descrita teve por base o interesse do grupo por histórias, pela descoberta de novas personagens e/ou conhecimento de pessoas exteriores ao contexto educativo e pela vertente lúdica da língua. Deste modo, e usufruindo dos aspetos anteriormente mencionados explorou-se o poema “O meu Pai” de Inês Pupo e Gonçalo Pratas (cf. Anexo 9). Pretendeu-se, com esta atividade, desenvolver a consciência fonológica e linguística, sendo esta, também, uma necessidade observada no grupo.

Relembrado o poema ouvido no dia anterior, que tinha despertado nas crianças grande curiosidade relativamente a sua autora, a díade mencionou que investigou e questionou se as crianças a queriam conhecer. A díade ausentou-se da sala, após referir que ia convidar a autora a entrar, para trocar de indumentária e dar origem à personagem Inês, uma menina no Jardim de Infância e o Sr. Gonçalo, pai da menina. Feitas as apresentações, foi dramatizado o poema em interação com o grupo e dando ênfase às rimas de modo a facilitar a identificação das mesmas por parte das crianças. Após a dramatização, e a saída da sala para nos separarmos das personagens, realizou-se um questionamento sobre o facto de terem conhecido a Inês e o Sr. Gonçalo, sendo notório o interesse das crianças pelas personagens ao pedir que estas regressassem num outro momento que se apresentasse oportuno. Esta interação desempenhou um papel importante no desenvolvimento emocional e social das crianças, bem como na descoberta de si e do mundo (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Concomitantemente, e partindo da curiosidade natural da criança e do seu desejo de saber e compreender (Idem), esta atividade permitiu promover o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens em vários domínios, para além das elencadas no guião de observação, através da criação de expectativa e motivação.

Posteriormente, e tirando partido do grau de implicação e de bem-estar das crianças, realizaram o jogo “Apanha a rima” que consistia na recriação do poema com outras palavras que rimassem com as palavras selecionadas. Ao

longo da leitura, as crianças foram mencionando várias palavras que rimavam com, por exemplo, avião e foguetão, entre outras. Tendo sido dada voz a todas as crianças e sendo posteriormente escolhida a palavra que iria ser colocada através de diálogo entre as crianças. Finalizada a tarefa, foi lido o poema com as palavras que as crianças haviam sugerido, este momento foi essencial para que estas compreendessem o trabalho realizado. A atividade anteriormente descrita possibilitou, ainda, desenvolver a sensibilidade estética no que se refere à audição de poesia e, ao mesmo tempo, proporcionar a descoberta e tomada de consciência da língua durante a procura de novas palavras para posterior alteração do poema (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, a realização de “experiências-chave no domínio da linguagem ajuda a criança a expressar e a comunicar”, “aprendendo a dizer novas palavras, a construir frases gramaticalmente corretas, a expressar ideias e pensamentos com palavras” (Lino, 1998, p. 198), percebendo deste modo a funcionalidade da língua escrita. O momento de (re)escrita do poema (cf. Anexo 10), ao acompanhar a escrita com a verbalização das palavras, favoreceu a consciencialização da criança para a correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita e a funcionalidade da última (Adams, 1994, citado por Viana & Ribeiro, 2014).

Na atividade supramencionada, poderiam ter sido ampliados saberes relativos à quantidade no que se refere ao domínio da matemática, ao solicitar às crianças a contagem do número de sílabas que constitui determinada palavra. Também a consciência de palavra, capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase, poderia ter sido desenvolvida através da solicitação às crianças da identificação do número de palavras que constituíam determinada frase, trabalhando a noção de número.

Destaca-se o facto de as crianças solicitarem o poema impresso para que, em casa, os pais pudessem ler relevando a parceria efetiva e real entre os dois contextos, família/escola, que beneficia o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Decorrente do processo de observação, emergente da metodologia de investigação-ação, foi possível percecionar que as crianças cantavam diversas

canções, várias vezes ao longo do seu dia, com entusiasmo. A sua capacidade de memorização esteve evidente quer nos ritmos quer nas letras das canções, dado que as compreendiam como suas. Segundo Chiarelli & Barreto (citados por Medeiros, 2013), o canto possibilita à criança a descoberta das suas capacidades ao estabelecer relações com o ambiente em que vive. Rebocho (2012) reforça a música como o despertar de emoções que equilibram o metabolismo, interferindo na receptividade sensorial levando à excitação da criança, salientando a importância que esta apresenta na transição de momentos ao longo do dia.

Pelo assinalado anteriormente realizou-se a atividade “Vamos chamar os planetas”, compreendida no projeto “Vou pintar o meu planeta”. Através desta foi possível fortalecer nas crianças o gosto pela música, desenvolvendo a criatividade em parceria com as noções matemáticas como medidas e dimensões e a noção de espaço (perto e longe), bem como, a consciência linguística através da exploração dos nomes dos planetas e da sua musicalidade. Com esta atividade foi possível explorar as dimensões dos planetas analisadas anteriormente pelas crianças, bem como a distância a que estes se encontram do planeta Terra. Assente no diálogo sobre o sistema solar e os seus constituintes, esta atividade consistiu na exploração da dimensão dos mesmos através da musicalidade dos seus nomes e da intensidade com que eram mencionados. Inicialmente pediu-se às crianças que dissessem o nome dos planetas com diferentes intensidades de acordo com as suas dimensões, posteriormente, foi realizado o mesmo exercício desta vez relativamente à distância dos planetas à Terra. Em seguida, e como forma de avaliar a compreensão dos conteúdos abordados, foi solicitado a cada criança que imaginasse que se encontrava num planeta desconhecido, tendo de lhe atribuir um nome e recitar o mesmo de modo a que fosse compreensível se se encontrava perto ou longe da Terra. De salientar que emergente deste momento surgiram nomes como, “*triculo*”, “*morango*”, entre outros. O grau de envolvimento por parte das crianças permitiu avaliar a qualidade da atividade e a promoção de aprendizagens decorrentes da mesma, pela observação da concentração,

criatividade, expressões faciais e verbais e da postura corporal das crianças no momento em que declamavam os nomes, fazendo gestos ou expandido e encolhendo o corpo de acordo com a distância pretendida (Portugal & Laevers, 2011). O envolvimento das crianças no decorrer da atividade promoveu para além do crescimento intelectual o conhecimento de saberes científicos relativos à área do conhecimento do mundo.

Através de um contacto mais ou menos direto, “as plantas fazem parte do dia-a-dia das crianças” (Martins, et al., 2009) sendo observadas, pelas crianças, as mudanças que estas sofrem ao longo do tempo ou com o passar das estações. A realização de uma experiência de germinação de sementes, ainda no contexto do projeto “Vou pintar o meu planeta”, adveio da vontade das crianças em replicar o que observaram que havia sido feito no espaço exterior por funcionários da câmara. A experiência consistiu na colocação de diferentes sementes – tomate, cebolinho, feijão, abóbora – em recipientes de iogurte, guardados pelas crianças, em papel pardo humedecido (cf. Anexo 11 e 12). Posteriormente, os recipientes foram colocados numa estufa colocada na área das ciências. O processo foi fotografado (cf. Anexo 13) de modo a facilitar o seu registo para posterior discussão dos resultados. Apesar da estrutura da atividade experimental ser muito simples, esta atividade possibilitou o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças relativamente às condições necessárias para que uma semente germinasse e a reunião de hipóteses sobre qual a semente que iria germinar primeiro.

O registo das ideias de cada criança e, por fim, o confronto das mesmas com as observações realizadas ao longo dos dias provocou no grupo uma maior motivação durante todo o processo, pela ansiedade de comprovar as suas expectativas. Esta atividade, para além de estimular as crianças para a realização de experimentações e de ter como objetivos a previsão, experimentação, observação e comparação do processo de germinação de diferentes sementes em crescimento (Martins, et al., 2009), permitiu a construção de conhecimentos relacionados com a observação de atributos das sementes como o tamanho, a forma, a cor e a textura e comportamentos de preservação ambiental.

A observação do processo de germinação possibilitou a reflexão, compreensão e conhecimento das características de cada semente, as suas transformações e as razões por que acontecem. Através deste conhecimento promoveu-se a consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.90). Ainda neste contexto, o fortalecer da curiosidade das crianças e o estímulo do seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Martins, et al., 2009), através de atividades como a anteriormente descrita, favorecem a promoção da literacia científica das crianças, realçando a importância da construção de conhecimento com base na experimentação.

Os processos de ação-reflexão, inerentes à PES neste contexto educativo, possibilitaram a estruturação e planificação das atividades supramencionadas em que se contemplaram as reflexões assinaladas. Importa salientar, que a tríade apoiou as dinâmicas do grupo, valorizando os trabalhos apresentados por cada criança, bem como as suas descobertas e as soluções que encontradas na resolução de desafios e/ou dificuldades, possuindo assim um papel de orientadoras e mediadoras do processo. Foi alvo de constante preocupação a tentativa de resposta ao impulso exploratório das crianças do grupo, dado que este “conduz à mudança de esquemas fundamentais das crianças” (Pascal & Bertram, 1999, p. 23). Em simultâneo, foram privilegiadas atividades que possibilitassem o desenvolvimento cognitivo e no aumento da linguagem permitindo, ao mesmo tempo, que o grupo beneficiasse da diversidade de capacidades e saberes de cada criança.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No decorrer da prática educativa no contexto educativo do 1ºCEB as atividades desenvolvidas, bem como outros elementos do processo formativo,

foram centradas nas necessidades e interesses das crianças. Importa mencionar os recursos didáticos elaborados tendo em conta a função a desempenhar, o tempo e o número de atividades, bem como a aparência e funcionalidade dos mesmos.

Tendo como pensamento fundamental a criança como competente e como sujeito de direitos, as atividades planificadas foram sustentadas nos aspetos mencionados, interesses e necessidades, como elementos motivadores para a experiência educativa (Formosinho, 2013). Deste modo, privilegiou-se o ensino e aprendizagem assente em três elementos fundamentais, os conteúdos, a metodologia utilizada pela formanda na abordagem dos mesmos e as atividades de aprendizagem das crianças, “triângulo didático” (Coll & Solé, 2002, p. 251). Para tudo isto contribuiu também a afetividade presente em vários momentos ao longo da PES como, o diálogo informal estabelecido com as crianças à medida que chegavam à sala, o apoio e o feedback positivo quando perceptível as dificuldades e superação das mesmas por parte de alguma, tendo em conta o seu “papel de grande importância na aprendizagem e no ensino” (Espinosa, 2003, p. 37).

Também neste contexto a metodologia investigação-ação demonstrou ser uma mais valia, uma vez que permitiu a formação para a produção de inovação no decorrer de toda a prática através de uma reflexão individual e colaborativa sobre a mesma, ao mesmo tempo que facilitou a convergência de saberes de vários domínios. De salientar o carácter flexível presente em todas as planificações de modo a privilegiar a dinâmica do grupo que, tal como refere Zabalza (1998), é algo imprevisível e acaba por se impor em todos os momentos.

Consequente da curiosidade e do interesse apresentado pelas crianças sobre a temática abordada, dentição, bem como da perceção dos conhecimentos prévios relativamente à sua alteração, através da observação, tornou-se pertinente a abordagem da mesma remetendo para conteúdos como a queda dos dentes de leite e nascimento da dentição definitiva. No âmbito desta temática, desenvolveram-se diversas atividades, tais como a projeção e exploração de um vídeo realizado por uma médica dentista, a exploração do poema “Poema dos dentes lavados” de Conceição Areias (cf. Anexo 14), a exploração do conto “Kiko o dentinho de leite” de Manuela Mota Ribeiro (cf. Anexo 15), elaboração de um Tagxedo e a realização das atividades “De quem

será?”, “Em cada dente eu sou diferente!” e “Bem contente, conto dente a dente!” (cf. Anexo 16).

A primeira atividade, “De quem será?”, consistiu na visualização de um molde de dentição (cf. Anexo 17) fornecido à escola pelo projeto Ciência Viva. Através da contagem do número de dentes do mesmo pretendeu-se que as crianças, com base nos conhecimentos construídos anteriormente, avaliassem se este poderia pertencer a um adulto ou a uma criança. Após a constatação de que este poderia pertencer a um adulto, por ser constituído por 32 dentes, foi explorado um molde “misterioso” projetado no quadro interativo. O diálogo sobre o mesmo teve como base questões orientadoras como, “O que é?”, “Quantos dentes podemos contar?”, “De quem poderá ser?”. O questionamento permitiu centrar a atenção das crianças em aspetos relevantes aquando da exploração, provocando efeitos positivos na participação das mesmas. As respostas a este questionamento permitiram à formanda avaliar a atividade e as aprendizagens resultantes desta (Menezes, 1999).

Partindo da descoberta por parte das crianças de que o molde projetado pertencia à formanda, foi proposta a cada criança a realização de um molde que posteriormente serviu como recurso do jogo “Em cada dente eu sou diferente!”.

Para este, a turma foi organizada em quatro grandes grupos tendo cada grupo recolhido os moldes dos seus elementos, numerado e registado os mesmos, estabelecendo a correspondência criança-molde (cf. Anexo 18). De seguida, os moldes dos elementos de cada grupo foram permutados por moldes de elementos de outro grupo, de modo aleatório. Partindo da comparação de semelhanças e diferenças entre os moldes (números de dentes que falta e localização, número de dentes que possui cada aluno) (cf. Anexo 19), o grupo, através da pesquisa ou de conhecimentos sobre os elementos dos outros grupos, tinha como objetivo descobrir qual o elemento a que correspondia cada um dos moldes. Para finalizar, os grupos apresentaram as suas conclusões expondo as formas de pesquisa e observação utilizadas no processo. A estimulação para que as crianças explicassem o seu raciocínio nas diversas resoluções possibilitou a estruturação de conhecimentos sobre si e sobre o outro, utilizando processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observação), assumindo uma atitude de permanente experimentação. A metodologia da descoberta e da

exploração ativa fez com que o grupo se envolvesse nos processos de aprendizagem, fazendo com que este estivesse empenhado no decorrer da atividade, incorporando conhecimentos prévios sobre a temática (Roldão, 1995).

Resultante de observações anteriores, foi possível perceber que a organização e a leitura de dados no que se refere à área curricular de Matemática era algo complexo para grande parte do grupo. Posto isto, e beneficiando da temática semanal, a atividade “Bem contente, conto dente a dente!” permitiu que as crianças pudessem comparar o número de dentes e discutir sobre o tema aliando conteúdos matemáticos com esta temática que era do interesse do grupo, como foi possível perceber através de conversas informais entre as crianças relativamente à alteração da sua dentição. A atividade planificada compreendia a contagem e posterior registo individual do número de dentes presente no molde realizado anteriormente. Foi elaborado o registo do número de dentes de cada elemento da turma e agrupadas as crianças com o mesmo número de dentes para posterior elaboração e organização dos dados numa tabela. Após a elaboração da tabela, foi realizado um pictograma, no qual o símbolo de um dente correspondia a uma criança, com a informação anteriormente referida. Este foi fixado na parede da sala com o objetivo de ser atualizado por cada aluno cada vez que ocorresse o nascimento ou queda de um dente. De salientar que o pictograma mencionado continuou, ainda, atualizado com regularidade e de forma autónoma por parte do grupo. A atividade exposta salienta a necessidade de adequação da matemática à realidade fazendo com que esta desempenhe um papel relevante na formação de capacidades intelectuais, da estruturação e agilidade do raciocínio e da elaboração de pensamento lógico (Mattos, 2008). Neste contexto, esta exploração possibilitou a promoção de aprendizagens relevantes na área do Estudo do Meio, bem como a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o seu enriquecimento pessoal (Roldão, 1995) e desenvolvendo, ao mesmo tempo, diversas competências matemáticas, como a recolha, representação e interpretação de conjuntos de dados.

A seleção de temáticas relacionadas com contos ou obras literárias prendeu-se com a promoção da leitura, objetivo do projeto de intervenção concretizado, resultante do gosto observado pelo grupo no livro enquanto objeto. Sendo o domínio da leitura um meio de apropriação e de construção de conhecimento

nas diversas áreas do saber (Sim-Sim, 2002), importa promover a aprendizagem de competências de leitura e de escrita, “mobilizando conhecimentos acerca dos processos de produção e compreensão de textos escritos” (Decreto-Lei n.º 240/2001). A utilização do poema, “Gigões e Anantes” de Manuel António Pina, como ponto de partida para as atividades seguidamente destacadas, é disso exemplo (cf. Anexo 20).

A partir da análise das ilustrações presentes na obra integral e da revisão dos parâmetros essenciais à construção de um texto narrativo, as crianças foram convidadas a criar uma história a partir das ilustrações do poema, realizadas pela ilustradora Bárbara de Assis Pacheco (cf. Anexo 21). Para isso, a turma foi dividida em três grandes grupos, selecionando cada um uma ilustração, a cada um destes competia a elaboração do início da história na qual deveria estar presente a apresentação das personagens numa primeira instância com base na imagem observada. Algum tempo depois, foi realizada uma troca de ilustração acompanhada do início do conto elaborado. Assim, cada grupo teve de partir do que já havia sido escrito e criar um problema que originasse a procura de uma solução. Finalizado o desenvolvimento, voltaram a trocar as imagens e textos e cada grupo escreveu o clímax e por fim a conclusão, com base no já elaborado. Por fim, realizou-se a leitura, revisão e partilha das narrativas elaboradas, resultando num momento de euforia e descontração pelas gargalhadas emergentes dos seus conteúdos. Esta atividade teve para além do intuito de incentivar à aprendizagem e utilização de diversas estratégias de leitura e de escrita (Decreto-Lei n.º 241/2001), o incentivo do respeito pelas ideias do outro e a aceitação das mesmas dado que, depois de receberem o que já havia sido escrito pelos colegas, o conteúdo não podia ser alterado.

No seguimento desta temática, e como forma de aliar o Português com conteúdos programáticos relativos à matemática, as crianças pesquisaram na sala de aula objetos que pudessem ser colocados no grupo dos poliedros ou não poliedros. Realizada a exploração do objeto e o posterior registo num modelo fornecido pela formanda, cada criança apresentou o objeto selecionado aos restantes mencionando as suas características (poliedros ou não poliedros, número de faces, arestas e vértices, conteúdos previamente abordados). Numa atividade posterior estes objetos serviram como ponto de partida para a

construção de um gigão e de um anante, utilizando materiais reutilizáveis, que foram depois divulgados à comunidade escolar através de uma exposição a pedido do grupo (cf. Anexo 22).

Outra das necessidades percecionadas através de uma observação detalhada da atividade anterior, foi as dificuldades por parte do grupo no domínio de conceitos como «aresta», «face» e «vértice», tendo sido realizada novamente a manipulação e exploração, individual, de sólidos geométricos e observação dos seus atributos (poliedros ou não poliedros, contagem do número de arestas, vértices, faces). A utilização de materiais manipuláveis caracterizada por apelar a “vários sentidos” apelando ao “envolvimento físico das crianças” em situações de “aprendizagem ativa” (Matos & Serrazina, 1996, p. 193), mostrou ser benéfica para a construção e consolidação de saberes relativamente a estes conteúdos. Como modo de consolidação e tendo sido percecionado o gosto das crianças por jogos interativos, foi criado o jogo “The Big Picture” (cf. Anexo 23), adaptado do programa de televisão de agrado do grupo, em que estas se encontravam organizadas em pequenos grupos, constituídos por três elementos, tendo de responder a questões relacionadas com figuras e sólidos geométricos, as suas características, bem como a definição de alguns conceitos. Durante o jogo, ao aparecer uma imagem no ecrã, o grupo devia dialogar entre si a intenção de responder à questão ou passar a mesma ao grupo seguinte; optando por responder e dada a resposta correta era atribuído 1 ponto ao grupo, no entanto, se a resposta dada não fosse a correta os restantes grupos tinham a oportunidade de responder. O jogo não foi acompanhado de qualquer tipo de registo individual. A utilização do jogo e a colocação da apresentação do mesmo com a voz do apresentador de televisão despertou o entusiasmo e o interesse das crianças desde o início, levando a que estas solicitassem a extensão do mesmo a outros conteúdos, algo que foi concretizado relativo ao tema “Segurança Rodoviária”. Assim, e tendo em conta que vivemos num mundo em que tanto o conhecimento como as formas de entretenimento são construídas de forma a ser visualmente apelativas, torna-se essencial desenvolver desde cedo competências visuais nas crianças a par do pensamento crítico e de análise no que a este tópico se refere (Hernández, 2001).

Neste contexto, a inclusão das TIC em contexto educativo permitiu uma abordagem flexível e dinâmica na gestão eficiente dos recursos e do currículo, promovendo a conectividade digital e novas metodologias de trabalho (Flores,

2016). Estas demonstraram ser, no decorrer da PES, um recurso relevante para o acesso à informação, bem como um instrumento de transformação da informação e de suporte, contribuindo para uma maior motivação face à aprendizagem e favorecendo processos coletivos de construção de saber (Drogas & Amante, 2010). A sua utilização facilitou a avaliação das atividades planificadas ao mesmo tempo que promoveu a relação entre a formanda e a criança através do feedback sobre as práticas desenvolvidas e os níveis de bem-estar que estas originaram nas crianças (Flores, 2016). Assoma como exemplo do que foi anteriormente mencionado, e no âmbito da mobilização de conhecimentos prévios relativos ao tema “Animais de Estimação”, a construção de um mapa conceitual utilizando a ferramenta online Mindmeister, tendo como mote a questão “o que é um animal de estimação?”.

Ainda no que diz respeito ao tema mencionado, foi sugerido às crianças, a par com a formanda, no período do intervalo, jogar ao tradicional “Jogo do Rato e Gato”, jogo este que possibilitou o envolvimento de todas as crianças devido a não existir um limite de número de jogadores. A inclusão de todas as crianças, fazendo com que estas se sintam pertencentes ao grupo e um membro ativo do mesmo foi uma preocupação constante ao longo da prática pedagógica. O jogo tradicional surgiu, assim, no contexto da Expressão e Educação Físico-Motora, contribuindo para a consecução dos objetivos desta área curricular, sendo, no entanto, uma atividade lúdica, recreativo-cultural praticada pelas crianças (Bragada, 2002). Deste modo, as crianças aprenderam e desenvolveram a sua motricidade, a capacidade de autorregular o seu comportamento físico, social e cognitivo e a interiorização de regras (Bodrova & Leong, 2009) através do brincar, atividade dotada de uma significação social que, como outras, necessita de aprendizagem (Brougère, 1998). Através da observação foi possível verificar que as crianças voltaram a jogar o mesmo sem a interação da formanda, assim, e tal como afirma Bragada (2002), a preservação dos jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras podem ser conseguidos simultaneamente, de forma integrada, em atividades na escola.

A interface entre as duas funções do jogo educativo – função lúdica e educativa – possibilitou, através do equilíbrio entre estes dois, a construção e consolidação de conhecimentos (Kishimoto, 1994).

Este aspeto esteve também patente na atividade “Bingo das Rimas”, adaptação do jogo tradicional, neste caso com o objetivo de desenvolvimento da consciência fonológica, relativo à área curricular de Português. Foram distribuídos por cada criança pequenos cartões com palavras, na mão da formanda encontrava-se um pequeno recipiente com palavras que rimavam com algumas das palavras escritas nos cartões. O objetivo era através da audição das palavras retiradas do recipiente que os cartões fossem sendo preenchidos com tampas de garrafa em cima das palavras que iam identificando. Cada vez que as crianças completavam uma linha, diziam “linha”, completado o cartão diziam “rima” de modo a assinalar a conclusão da tarefa. Este jogo despertou o interesse das crianças tendo-as cativado de modo a solicitarem às docentes que fosse realizado mais vezes, pedido que se concretizou. No âmbito desta atividade foi ainda sugerido às crianças a introdução de novas palavras para colocar no recipiente com o intuito de enriquecer o jogo. Passando por uma fase de descoberta e de integração do universo sonoro, até à fase mais analítica de treino, presente na atividade seguidamente exposta, foi possível promover o desenvolvimento da consciência fonológica suportada pela estruturação de atividades quinestésicas que estimulassem os canais sensoriais das crianças (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

A importância da articulação de conteúdos em torno de uma temática esteve também presente no mapa de articulação referente ao tema “A casa da Mosca Fosca”, conto de Eva Mejuto, em torno do qual decorreram todas as atividades de um dia de intervenção, juntamente com um “bolo” semelhante ao ilustrado no conto (cf. Anexo 24). O “bolo” construído pela formanda e a sua estrutura, três caixas circulares que formavam as três camadas do mesmo, continha os materiais necessários a cada atividade, tornando-o uma estratégia de motivação não só agradável para as crianças, mas também funcional. Efetivamente este recurso gerou expectativa e despertou a curiosidade característica intrínseca do ser crianças (Hohmann, Banet e Weikart, 1979) ao mesmo tempo que instigou à vontade saber e aprender (Veríssimo, 2013), promoveu um maior nível de implicação uma vez que o empenho na realização das tarefas adveio da expectativa criada em torno do que estaria na última camada. Quanto à exploração do conto, foi feita de forma breve e através da interação ao longo da leitura, de forma a não desmotivar para o processo de aprendizagem. Deste modo, tal como defende Martins (2000), é importante abranger a criatividade

na planificação da prática e no desenvolvimento desta competência na escola através da utilização de recursos que apelem ao desenvolvimento da sensibilidade estética e do gosto pelas artes expressivas.

O recurso anteriormente descrito já se encontrava na sala aquando da entrada das crianças com a intenção de despertar curiosidade e criando motivação para os momentos ulteriores. Após um pequeno diálogo sobre o mesmo e sobre o motivo da sua presença na sala, foi retirado do “bolo” o primeiro recurso necessário à atividade, o livro “A casa da Mosca Fosca”. Após um breve diálogo sobre os seus elementos paratextuais como, a capa, a contracapa e título, foi lido o conto e colocadas breves questões de modo a averiguar a atenção das mesmas no momento de leitura. Apesar da existência de um excerto desta obra para ser interpretado no manual, optou-se pela utilização da obra na íntegra resultante do interesse das crianças pela audição de contos e pela sua descoberta.

Ainda intrínseco à temática abordada e presente no mapa articular, a uma criança que retirou o recurso, manual de Português, que ainda se encontrava dentro da primeira camada do “bolo”. A realização de um dos exercícios previamente assinalados no manual, relativo aos sinónimos, e o gosto demonstrado pelo grupo na sua realização favoreceu a exploração do excerto do manual através da realização de permuta de algumas palavras selecionadas pelos seus sinónimos. Assim, o manual escolar constituiu um interessante instrumento didático, sendo que a sua utilidade só pode ser contestada quando passa a ser considerado como “uma espécie de bíblia do conhecimento humano” (Nereu, 1990, citado por Alarcão, 1995). De referir que o facto de os manuais utilizados se encontrarem organizados por temáticas auxiliou na elaboração das atividades, uma vez que foi possível tendo em consideração os interesses das crianças desenvolver os conteúdos programáticos. O manual foi, por vezes, um material pertinente para a exploração de determinados conteúdos, contudo, é importante salientar que a sequência proposta pelo mesmo nem sempre foi respeitada uma vez que as necessidades evidenciadas pelo grupo e a sua resposta se elevaram em todos os momentos da PES.

De modo a descobrir o que se encontrava na segunda camada do bolo, uma criança retirou o recurso, um convite (cf. Anexo 25), de formato e aparência

semelhante ao livro da “A casa da Mosca Fosca”, em que a personagem principal convidava as crianças para a inauguração da sua casa. Este, para além das informações inerentes às características de um convite continha, também, um pedido por parte da personagem para a conclusão da lista de convidados. No entanto, a regra estipulada pela mesma teria de ser respeitada, assim, a formação dos nomes dos convidados deveria ser feita tendo em conta a rima entre a espécie do animal e o seu nome (ex: Rato Pacato). A utilização do convite demonstrou ser uma estratégia pertinente, no entanto poderia ter sido feita a exploração das características que deve possuir um convite. De realçar que a reflexão na ação sobre os imprevistos que resultaram da receção do convite por parte das crianças, como a colocação de questões que se prendiam com a veracidade do mesmo, revelou-se determinante para que a atividade se mantivesse relevante e significativa para o grupo. A partir das ilustrações da obra, as crianças foram convidadas a participar no jogo “Vem à procura e encontra a figura” (cf. Anexo 26), que consistia na descoberta de figuras planas como triângulos e quadriláteros, através da exploração em grupo das mesmas, sendo que depois de as descobrirem as crianças tinham de referir de que figura se tratava justificando a sua opção. O favorecimento, por várias vezes, do trabalhar em grupo decorreu da observação das dificuldades de interação e compreensão do e com o outro e da necessidade de colmatar algumas dificuldades apresentadas por algumas crianças relativamente a alguns conteúdos. Neste sentido, a colocação de crianças com muita dificuldade em realizar determinadas tarefas próximo de crianças que executam as mesmas com maior agilidade, permitiu que as primeiras evoluíssem sem que fosse necessário a intervenção constante do adulto. A formanda optou, assim, pela seleção de estratégias com base no conceito fundamental da ação pedagógica de Zona de Desenvolvimento Próximo, possibilitou a transição de algumas crianças para um nível mais elevado de funcionamento cognitivo através da colaboração com apoio da imitação (Oers, 2009), demonstrando ser benéfico para o seu desenvolvimento e aprendizagens (Vygotsky, 1979, citado por Onrubia, 2001).

Por fim, para descobrir o que se encontrava na terceira camada do bolo, uma criança retirou o último recurso um suporte modelo de um Cartão de Identidade do Animal. Como trabalho a realizar em casa relativamente ao tema, solicitou-se a pesquisa, em parceria com a família, de factos e características de um animal do conto à escolha e o posterior preenchimento de acordo com as

indicações (cf. Anexo 27). Os parâmetros presentes no modelo de cartão serviram para orientar o processo de pesquisa bem como a utilização correta dos motores de busca, evitando a dispersão na pesquisa tendo em conta as centenas de páginas que podem encontrar para um mesmo tema.

A exploração da obra possibilitou a articulação entre diversas áreas curriculares como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, demonstrando assim os benefícios desta articulação, da sequencialidade e da flexibilidade curricular no grande nível de envolvimento e bem-estar perceptível nas crianças ao realizar cada tarefa.

Também as expressões estiveram presentes ao longo de toda a PES no que a este contexto se refere, integrando vários momentos de consolidação de conhecimentos, exemplo disso foi atividade realizada em torno da prevenção rodoviária e os cuidados/regras na utilização dos transportes públicos.

Os conteúdos referentes aos objetivos específicos assinalados na planificação relativa a esta temática foram apresentados de forma a permitir uma ação pedagógica a nível de todas as componentes curriculares. Com base na articulação curricular foi possível a construção de saberes indispensáveis a uma correta indução de modelos comportamentais que possibilitassem uma segura participação da criança no trânsito rodoviário e a construção da identidade e para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos.

Esta atividade contribuiu diretamente para o desenvolvimento de competências para o desempenho consciente da cidadania assinalados por Rodão (1995), que se prendem com três áreas principais de aprendizagem: o conhecimento/compreensão da realidade social, conhecimento este que permite ao indivíduo posicionar-se face aos contextos sociais e ter uma visão reflexiva e crítica, que venha a possibilitar uma atitude participativa; a promoção de atitudes de respeito pela diversidade, pelo outro, pelas regras da sociedade; e a prática de metodologias de aprendizagem em que se exercitem o espírito de cooperação e ajuda, o respeito pela opinião de outros e o esforço individual face a objetivos pretendidos. Desta forma, proporcionou-se às crianças o entendimento das interações geradas no trânsito rodoviário, reconhecendo os comportamentos que se devem adotar e desenvolvendo

atitudes de responsabilização, consideração e respeito por si e pelos outros através da dramatização das respostas às situações que vão surgindo.

Decorrente da observação por parte da díade, verificou-se que as crianças apresentavam muita curiosidade pela leitura e conhecimento de novas histórias bem como pela exploração de livros informativos, em suporte de papel ou digital. Através desta observação foi-nos também possível perceber que o facto de não existir uma biblioteca escolar condicionava a acessibilidade de algumas crianças a livros, o que por vezes provocava alguma desmotivação.

A existência de apenas uma biblioteca itinerante que se deslocava à escola uma vez por mês não mostrava ser suficiente, uma vez que nem todas as crianças podiam requisitar livros e as que o faziam poucos dias depois devolviam pela célere leitura. Neste sentido, é exequível afirmar que as crianças estavam circunscritas à leitura de uma obra por mês. Importa salientar que as crianças que não possuíam autorização de requisição de livros na biblioteca itinerante não tinham contacto com livros em ambiente escolar, exceto quando lidos e/ou fornecidos pelas formandas.

Considerando a leitura como alicerce da sociedade de conhecimento, dado que ela promove a libertação do pensamento (Sabino, 2008), importa realçar a mesma como estratégia de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das crianças e, também, para o desenvolvimento de competências de análise crítica e de síntese (Lopes & Lemos, 2014). Neste contexto, e quando feita de forma reflexiva, a leitura permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, ampliando os seus horizontes (Sabino, 2008). A leitura reflexiva e orientada permite, ainda, despertar para a prática de valores éticos, estéticos, humanísticos.

Em Portugal, a promoção da leitura, passou a constituir um grande objetivo a nível nacional, através da criação do Plano Nacional de Leitura (PNL) que tem como grande finalidade despertar a necessidade de leitura integrando-a no quotidiano (Silva, 2000).

Deste modo, e como forma de colmatar esta lacuna, a díade privilegiou o desenvolvimento de atividades em torno de obras literárias optando, por diversas vezes, pela leitura na íntegra de obras que se encontravam presentes no manual, apresentadas em pequenos excertos. Foi também dedicada uma

hora por semana à partilha de histórias lidas pelas crianças aos colegas, podendo estes fazer uma breve apresentação da história ou ler a mesma para o grupo.

Dado que a leitura constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais e que contribui fortemente para o sucesso escolar, importa motivar as crianças, apelando à sua imaginação através do conto e estimulando a curiosidade através da colocação de questões problemáticas relativas a assuntos que lhes despertem interesse.

No que às estratégias mencionadas anteriormente diz respeito, procurou-se que estas fossem diversificadas e do agrado das crianças, de forma a aliciar as mesmas despertando interesse para a realização das tarefas e permitindo as crianças a construção do seu conhecimento através da participação ativa nas mesmas. Pois, como defende (Sacadura, 1992), as crianças aprendem com maior facilidade se participarem de forma ativa no processo de aprendizagem, não só a nível operatório como a nível interno, isto é, mental, afetivo e social. Também as necessidades referidas na planificação de cada atividade são parte importante na estruturação das mesmas uma vez que estas fazem parte do reportório de conhecimentos de cada criança, a par das expectativas, atitudes, entre outras, que fazem também elas parte do processo de aprendizagem.

Por fim, importa mencionar a avaliação formativa e a reflexão decorrente da mesma, integrando o processo de ensino e aprendizagem ao contribuir para o desenvolvimento de estratégias que permitissem uma maior apropriação das aprendizagens curricularmente estabelecidas como relevantes, por parte das crianças (Cortês, 1996, Landsheere, 1980, citado por Abrecht, 1994). Esta acompanhou todo o processo de ensino e aprendizagem em que o principal objetivo foi proporcionar às crianças um ambiente de segurança que possibilitasse a expressão das suas dificuldades que posteriormente foram tidas em conta para ulteriores abordagens de conteúdos e na criação de atividades suplementares e de compensação. Para isso, o preenchimento das grelhas de observação (cf. Anexo 28) no decorrer da PES permitiu detetar as dificuldades experimentadas pelas crianças, bem como a pertinência das atividades, mostrando assim ser um instrumento de grande potencial. Assim, a prática da

avaliação formativa fornece dados que nos permitem enfrentar problemas, tornando-se algo indissociável da forma de organizar a sala de aula e do modo de estruturar o próprio processo de ensino aprendizagem. Neste enquadramento, e como afirma Cortesão (1996, p. 13), a avaliação formativa é um processo que funciona como “bússola orientadora do processo de ensino e aprendizagem”. Importa mencionar que ao longo de todo o percurso se tornou essencial escutar, observar e dialogar com as crianças, esclarecendo-as, sugerindo formas de proceder, estimulando orientações tomadas pelas mesmas para resolver um problema, bem como apoiar em atividades que se mostraram de certa forma mais penosas.

REFLEXÃO FINAL

No decorrer do processo de formação é natural que surjam momentos de alguma dificuldade e constrangimento. Desta forma, este é o momento fundamental para a tomada de consciência dos mesmos e para os ultrapassar de modo a aceder a um saber-fazer que conduz à progressiva autonomia pedagógica. Nesse sentido, a reflexão possui especial relevância, uma vez que ao refletir sobre as práticas apoiadas na investigação e em outros recursos, enquanto profissional em formação, foi possível avaliar o desenvolvimento e processo de formação da docente estagiária (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta proposta de formação de natureza crítico-reflexiva, sustenta-se numa perspetiva de construção do conhecimento com base na problematização da realidade, ou seja, na articulação da teoria com a prática e na participação ativa enquanto futura profissional.

Este processo facultou a oportunidade de refletir, diagnosticar as dificuldades, avaliar o desempenho e autorregular a própria aprendizagem da formanda. A reflexão sobre a prática constituiu, assim, “uma prática privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (Sanches & Sá-Chaves, 2000, p. 75), tendo em conta a aprendizagem como (re)construção para uma possível intervenção e mudança (Silva & Sá-Chaves, 2008). Todo este processo facilitou a construção de conhecimento que, futuramente, permitirá à docente estagiária interagir de forma autónoma, flexível e criativa (Alarcão, 2003), procurando soluções lógicas e racionais para as dificuldades, envolvendo emoções e interações (Almeida, 2005).

Numa perspetiva pessoal e profissional, a prática pedagógica desenvolvida permitiu conquistar maturidade profissional, mesmo que o receio de falhar estivesse sempre presente, receio esse que se foi dissipando com o trabalho que

foi sendo realizado. Uma das angústias prendeu-se com o significado que as aprendizagens que as crianças construíram tiveram para as mesmas e se as atividades planificadas de modo a auxiliar essa construção foram realmente relevantes.

No entanto, apesar de todas as dificuldades inerentes ao processo de formação, importa mencionar que todo este percurso enriqueceu a docente estagiária não só a nível profissional, mas também pessoal através da convivência diária com as crianças dos grupos em que se encontrou inserida, tendo aprendido muito ao lado das mesmas.

No que se refere às dificuldades durante o processo de construção das atividades, estas prenderam-se com o grau de complexidade e com a adequação do mesmo às crianças que constituíam os grupos. Relativamente ao contexto de EPE, foram sentidas algumas dificuldades na transposição de objetivos para a planificação, sendo por vezes difícil comunicar o objetivo com que se pretendia realizar determinada tarefa e conseqüente justificação da mesma. Uma das angústias sentida em vários momentos, ao longo da prática educativa, prendeu-se com o facto de se ambicionar que as crianças realizassem sempre tarefas com significado e se sentissem implicadas nas mesmas. Estas dificuldades foram diminuídas à medida que se foram trilhando caminhos em ambos os níveis educativos, através da confiança e segurança da formanda no desenvolvimento profissional.

No âmbito da elaboração das planificações, estas mostraram ser um facilitador, na medida em que auxiliaram e orientaram o desenvolvimento das mesmas. Assim, e como afirma Zabalza (1998), planificar trata-se de converter uma ideia ou um propósito numa ação, para isso, deve-se ter em conta possíveis cursos de ação, prevendo desejos e metas a alcançar num projeto. Procurou-se que estas fossem sempre flexíveis de acordo com a dinâmica da turma ou do grupo. Como refere Arends (2008), a planificação permite distinguir as finalidades e os objetivos como os primeiros passos num processo sequencial, sendo os modos de ação e atividades resultantes selecionados entre as alternativas disponíveis para a concretização dos fins previamente especificados, pois a dinâmica do grupo é algo imprevisível e acaba por impor-

se em todos os momentos (Zabalza, 1998). No entanto, as planificações elaboradas serviram como base orientadora da ação, mas também como símbolos do que foi sendo realizado, permitindo prestar atenção a alguns aspetos particulares da planificação que foram posteriormente adaptados.

A abordagem de conteúdos do interesse das crianças promoveu a implicação das mesmas nas atividades propostas, a par com as estratégias diversificadas, como jogos, vídeos, atividades de exploração, facilitando o modo como estas construam o próprio conhecimento e a apreensão de determinados conteúdos. Na mesma linha de pensamento, e tendo em conta a dupla valência em construção, tentou-se, através do papel de educadora/professora, superar as dificuldades através da orientação das aprendizagens socorrendo-se de estratégias interativas, que em vários momentos integraram as novas tecnologias (Cunha, 2008).

O destaque do trabalho cooperativo surgiu das necessidades evidenciadas em ambos os contextos educativos da PES. No que se refere à EPE, mais concretamente, a metodologia de trabalho de projeto demonstrou ser um meio privilegiado para o desenvolvimento da ZDP dado que as crianças concretizaram as tarefas com maior entusiasmo, empenhando-se ativamente na discussão de métodos de resolução de problemas (Rubtsov, 2009). De modo a alcançar níveis mais avançados de resolução de problemas, as crianças criaram e desenvolveram competências sociais e, nomeadamente, de colaboração. Assim, a capacidade de coordenar as ações e a capacidade de estabelecer a comunicação e cooperação mútuas são indicadores essenciais do desenvolvimento psicológico das crianças (Idem). Em ambos os contextos, à medida que as crianças se dedicavam a atividades partilhadas, era possível observar a construção de competências essenciais para que a cooperação fosse bem-sucedida, bem como uma aquisição gradual do respeito pelo outro e pelas suas ideias e perspetivas.

O trabalho colaborativo também se perspetivou e concretizou entre os adultos, o que permitiu alcançar melhores resultados, uma vez que, através momentos de partilha entre a díade e com a educadora cooperante (tríade), foi

possível criar novas estratégias, enriquecendo assim o momento de planificação. De salientar o benefício, ao nível da formação profissional da docente estagiária, pela aprendizagem emergente da partilha de conhecimentos com as orientadoras, através das planificações, observações e reflexões. Concomitantemente, o processo de supervisão, que se traduz numa “prática acompanhada, interativa, colaborativa” (Sá-Chaves, 1994, citado por Alarcão & Canha, 2013, p.31) é determinante para a construção do saber profissional e para a transformação e aperfeiçoamento da prática educativa. A supervisão pedagógica tornou-se, deste modo, numa orientação transformadora através do questionamento sobre as práticas educativas e consequente avaliação. A relação pessoal e interpessoal é o que possibilita que os interventores mudar, transformar e desenvolver-se de uma maneira verdadeira e autêntica (Tavares, 1993).

Relativamente aos diários de formação, estes permitiram não só preservar as vivências experienciadas pela formanda, como também impedir que alguns momentos se dissipassem por falhas da memória. A elaboração de diários de formação possibilitou, também, uma aprendizagem por parte da formanda, pois ao escrever sobre a prática foram construídos e consolidados saberes, focando factos ocorridos a partir da integração das dimensões referencial e expressiva (Zabalza, 1994). De salientar que a realização dos mesmos auxiliou na sugestão e argumentação de atividades a realizar, aquando o momento da planificação, de acordo com os interesses percebidos ao longo da observação e no destaque das necessidades evidenciadas.

No que se refere à utilização da metodologia de investigação ação, esta exigiu o desenvolvimento da capacidade de observação de forma rigorosa, suscitando uma atitude de análise crítica perante os dados observados, promovendo uma atitude de rigor e exigência perante as atividades educativas realizadas (Estrela, Esteves, & Rodrigues, 2002). Consequentemente, provocou na formanda uma atitude profissional mais crítica ao mesmo tempo que possibilitou a criação de intervenções mais adequadas a cada contexto, principal objetivo da investigação num programa de formação (Estrela, 1994). A sua aplicação contribuiu, assim, para a formação de uma atitude experimental, essencial à prática profissional.

De salientar, ainda, a importância da inovação quer nas metodologias utilizadas quer nos recursos apresentados que considerados essenciais para o alcance dos objetivos visados para as atividades descritas. De realçar, a relevância do fio condutor existente entre as atividades planificadas em ambos os contextos educativos de modo a facilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento holístico das crianças.

Os momentos de avaliação viabilizaram a comparação de cada criança consigo própria de modo a situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. A reflexão feita sobre estes momentos de evolução de aprendizagem permite, não só tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica, como também do modo como estas se concretizam na ação (Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., 2016).

Para finalizar, importa referir que o processo de formação não termina com a concretização desta etapa e que o conhecimento adquirido ao longo da prática apresenta valor pedagógico, dependendo do nível de consciência [e reflexão] que dele advém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. (pp. 5-21). *Cadernos CIDInE*.
- Alarcão, I. (1996). Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Estratégias de Supervisão*. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. Em *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, R. (2005). Conferência - Educação e família no quadro constitucional português . Em *Seminário Educação e Família* (pp. 35-57). Lisboa : Conselho Nacional de Educação - ME e MCTES.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação: que significados? que constrangimentos? que implicações. Em P. Abrantes, L. Alonso, H. M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, L. Santos. *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 17-24). Lisboa : Ministério da Educação/ DEB.
- Álvarez, M. (2004). Função do Projeto Educativo. Em M. Á. al., *O projeto educativo da escola* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. (pp. 75-86). *Sísifo*. Revista de ciências da educação.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos* . Porto: Edições ASA.

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Em R. I. Arends, *Aprender a Ensinar*. Madrid : McGraw-Hill Interamericana de Espanã .
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa : Plátano .
- Bechara, A. (2003). O papel positivo da emoção na cognição. Em V. A. Arantes, *Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 191-214). São Paulo: Summus Editorial.
- Bragada, J. (2002). *JOGOS TRADICIONAIS e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Brand, C. R. (s.d.).
- Brandão, R. (1981). *O que é educação*. Obtido a 6 de junho de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Brás, M. (1994). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Brito, M. J., & Godinho, J. C. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância* . Lisboa: DGIDC.
- Caetano, A. P. (1997). Para uma relexão sobre processos de "investigação implicada". Em A. Estrela, & J. Ferreira, *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 309-328). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência: projecto-piloto para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social* . Porto: Edições Afrontamento.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmo.

- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência: projecto-piloto para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carvalho, I. (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores infância*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Castro, M. R., Ferreira, G., & Gonzalez, W. (2013). *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Marsupial: Rio de Janeiro.
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Os professores e a conceção construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Coll, C., & Solé, I. (2002). Ensinar e aprender no contexto de sala de aula. Em C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar* (pp. 241-260). Porto Alegre: artmed.
- Comparado, G. d. (novembro de 2001). Carta Internacional dos Direitos Humanos. Lisboa: Gabinete de Documentação e Direito Comparado Procuradoria-Geral da República.
- Cortesão, L. (1996). *A avaliação formativa - Que Desafios?*. Porto: Edições ASA.
- Costa, D. (2012). A recolha de dados: técnicas utilizadas. Em H. C. Silvestre, & J. F. Araújo, *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 141-170). Lisboa: Escolar Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a*

- descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación* (5ª ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Ediciones Morata
- Diogo, J. M. (1998). Família, contextos familiares e desenvolvimento humano. Em J. M. Diogo, *Parceria Escola-Família* (pp. 31-85). Porto: Porto Editora.
- Drogas, A., & Amante, L. (2010). A aprendizagem cooperativa e as novas tecnologias - uma investigação-ação no 1º ciclo do ensino básico. Em J. Lagarto, *A escola XXI: aprender com TIC* (pp. 21-47). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed Editora.
- Elias, M. D. (1997). *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Epstein, A. (2007). The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning. Em A. Epstein, *The Intentional Teacher* (pp. 2-11).
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento .
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projecto IRA - Origem e evolução de um projecto de formação. Em M. T. Estrela, & A. Estrela, *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: estudos de caso* (pp. 15-30). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, pp. 563-572. Obtido em 25 de janeiro de 2017, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento .
- Flores, P. (2016). A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto. Berlin: Novas Edições Académicas. Obtido em 10 de setembro de 2017, de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf.
- Folque, M. (1999), *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Obtido em 20 de setembro, 2017, em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar - O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte .
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M.- Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada*. Obtido em 19 de setembro, 2017, em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_o_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. Em C. Fosnot, *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática* (M. J. Reis, Trad., pp. 23-58). Lisboa: Instituto Piaget.

- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Gráfica Firmeza.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC.
- Gago, M. (2012). Construtivismo Social: Competência: um outro horizonte. Em M. Gago, *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem* (pp. 11-34). Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e Língua Portuguesa.
- Gardner, H. (1994). *A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Gomes, A. (1997). Investigação-ação com educadores de infância: a reflexão como estratégia de renovação metodológica. Em A. Estrela, & J. Ferreira, *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 341-365). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.
- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude entre culturas. Obtido em 1 de fevereiro de 2017, de Casa da Leitura: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_JAG_intercultu_a.pdf
- Gomes, J. F. (1986). *A educação infantil em Portugal* (2ª ed.). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gómez, Á. I. (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. Em J. G. Sacristán, & A. I. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hernández, F. (2001). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Congresso Ibérico de Arte-Educación. Porto.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. & Carr, W. (1986). *Becoming critical*. Londres: The Falmet Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kravtsova, E. (2007). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky*. Destacável Noésis nº 77, pp 9-10.
- Jordão, A. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna dos 6 aos 6 anos*. Évora: Universidade de Évora. pp. 13-16.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4, pp. 57-69.
- Laevers, F. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. Obtido em 1 de setembro de 2017, de: <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (maio de 2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. (D. R. Norte, Ed.) *Território Educativo*, pp. 20-26.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., & Terrasêca, M. (1995). *Ser Professor/a Num Contexto de Reforma*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (1998). A rotina diária nas experiências-chave do modelo high/scope. Em M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 185-206). Porto Alegre: ArtMed.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direito-Geral da Educação (DGE).

- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Métodos e técnicas de ensino e competências sociais em contexto escolar: aprendizagem cooperativa*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, edições técnicas.
- Marques, R. (1988). *A Prática Pedagógica no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenre, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência : actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional UNESCO.
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5, 57-72. Obtido em 2 de agosto de 2017, de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/uber.pdf.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças: mediações do educador. Em J. P. (org.), *A Formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar. Em *Seminários Educação e Família* (pp. 95-101). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - ME e MCTES.
- Moyles, J. (2010). Uma criança única. Em J. Moyles, *Relacionamentos positivos* (pp. 89-172). Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp 142-159.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. M., & Santiago, R. A. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. Em L. Oliveira, A. M.

- Pereira, & R. A. Santiago, *Investigação em educação: abordagens conceituais e práticas* (pp. 13-38). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A supervisão pedagógica inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. Em M. L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid, & M. (. Raposo, *El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 35-63). Santiago de Compostela : UNIDIXITAL.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto : Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-147). Porto: Edições ASA.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, C. e. (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis* (2º ed.). Porto: Porto Editora.
- Palhares, P., Gomes, A., & Mamede, E. (2002). A formação para o ensino da matemática no Pré-Escolar e no 1ºCiclo. Em L. Serrazina, *A formação para o ensino da matemática na Educação Pré-escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico* (pp. 21-35). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). Introdução: O Projeto Aprendizagem Pré-Escolar Efectiva. Em C. Pascal, & T. Bertram, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso* (pp. 17-35). Porto: Porto Editora.
- Pereira, T. (2007). Construção de uma CVA e utilização de Blogs num processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Em J. Lagarto, *Na Rota da Sociedade do Conhecimento: As TIC na Escola* (pp. 189-204). Lisboa: Universidade Católica Editora .
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. Em *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1997). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. Em M. A. Moreira, *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedago.
- Ribeiro, D. (2016). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, E. (2003). A WebQuest no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso com alunos do 4º ano de escolaridade. *EDUSER: revista de educação*, 5(2), 3-4. Obtido em 31 de maio de 2017, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14135/1/Ribeiro.pdf>
- Ribeiro, M. L., Jutras, F., & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. (pp. 31-45). São Paulo: Psicologia da Educação. Obtido em 6 de junho de 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a03.pdf>
- Rocha, C. (2005). Relação escola-família: Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. Em P. Silva, & S. R. Stoer, *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 138-144). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º CICLO: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis - Dossier Trabalho colaborativo de professores*, 24-29.
- Rubtsov, V. (2009). A prática da aprendizagem partilhada. *Redescobrir Vygotsky*.

- Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega . Em I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão* (pp. 161-171). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, A., & Idália, S.-C. (2000). Educação pré-escolar: novas conceções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. Em I. Sá-Chaves, *Formação conhecimento e supervisão* (pp. 69-85). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e a articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .
- Silva, R. F., & Sá-Chaves, I. (out./dez. de 2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12, pp. 721-734.
- Silva, R. F., & Sá-Chaves, I. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12, pp. 721-734.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. . Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Barcelona: Editorial Graó.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoer, S., & Cortezão, L. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intercultural. Em A. Estrela, & J. Ferreira, *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 143-144). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.
- Tavares, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objetivos a atingir e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem . Em J. Tavares, *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 14-26). Aveiro: CIDInE.

- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem* (6ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Teixeira, F., & Sobral, A. (2010). Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. *Ciência e Educação*, 16. Obtido em 20 de janeiro de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a11>
- Tompkins, M. (1991). Aprendizagem activa: como a incorporar no seu programa. Em N. A. Brickman, & L. S. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 5-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (1989). Convenção sobre os direitos das crianças. Assembleia Geral das Nações Unidas. Obtido a 2 de junho de 2017 em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*. nº 13. (pp. 18-20). Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I(3), pp. 8-20. Obtido em 11 de agosto de 2017, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? Em F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-22). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a investigação suporta a ação. Em F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.

- Vieira, F. (1993). Instrumentação da supervisão - a área da supervisão. Em F. Vieira, *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores* (pp. 57-81). Rio Tinto : Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspectivar Educação* (6), 30-55.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zuna, A. (2012). *A Promoção da Inteligência Linguística e da Inteligência Lógico Matemática nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Escola Superior de Educação.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – 1ª Série-A n.º 34.

Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 46/2009 de 27 de agosto. Diário Da República – 1ª Série n.º 237,

Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República – 1.ª Série n.º 92.

Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 126.

Ministério da Educação e Ciência. Instrumentos de autonomia.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129.

Ministério da Educação e Ciência. Currículo.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1ª Série n.º

240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – 1ª Série n.º 240/2001. Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e

secundário.

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

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho. Ministério da Educação, Lisboa. Enquadramento da avaliação.

Despacho n.º 5220/97 – II série N.º 178. Ministério da Educação, Lisboa. Orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação, Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

PEA (2016-2017). Projeto Educativo do Agrupamento de Águas Santas.

Beauscu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.

Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). Programa de matemática: Ensino básico. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.

NM