



Orientação

## AGRADECIMENTOS

A elaboração deste Relatório de Estágio representa a conclusão de um capítulo decisivo no meu percurso formativo. Esta longa caminhada não teria sido possível, nem igual, sem a presença e o apoio de algumas pessoas que me acompanharam, me desafiaram a chegar cada vez mais longe e a atingir sempre novos patamares.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelo constante apoio, em particular, aos meus pais e ao meu irmão, por me auxiliarem, sem qualquer questão ou dúvida, por me ouvirem e pela disponibilidade incondicional demonstrada em todos os momentos da minha vida, sempre acompanhada de doses sem fim de paciência, incentivo, carinho e inúmeros conselhos. Além disso, um obrigada à minha Tia Ló, também alicerce nesta jornada e aos meus avós que são preciosas referências para a pessoa que sou hoje.

Um sincero e sentido obrigada às minhas “primas” e grandes amigas, Diana Santos e Susana Costa, por todas as palavras, troca de olhares, abraços apertados, por todos os momentos vividos a três e, no fundo, por parecer que ainda estamos juntas todos os dias.

Agradeço igualmente às Ritas do meu dia-a-dia, à Rita Abreu por todas as experiências partilhadas e pela boa disposição. À Ana Rita Gouveia, por ser uma presença permanente, por todas as memórias criadas, pela alegria contagiante e por se rir de mim quando estou zangada.

Um especial agradecimento, repleto de significado à minha *partner*, Marisa Sá. Obrigada pelas aprendizagens, pelos conselhos, pelas gargalhadas e sorrisos. Obrigada por me acompanhares e estares sempre presente nos altos e baixos, na descoberta de respostas às dúvidas e obstáculos e por me ajudares a caminhar com maior confiança nesta etapa e em muitas outras que surgirão. Em suma, um enorme obrigada pela tua amizade sem limites e por seres o meu

par em todos os momentos. Obrigada por partilhares esta viagem comigo e por tornares todas as vivências em momentos únicos e inesquecíveis.

Gostava de expressar também a minha gratidão às instituições de estágio e aos profissionais que lhes dão vida, sobretudo às orientadoras cooperantes. De igual modo, agradeço aos supervisores institucionais por me acompanharem neste percurso, por me ajudarem a crescer, globalmente, enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Grata por toda a disponibilidade, dedicação, *feedbacks* construtivistas e pelas aprendizagens com eles desenvolvidas. Apenas assim, foi possível construir a minha identidade pessoal e profissional, cimentando uma posição fundamentada, crítica e consciente sobre o mundo da Educação e sobre a minha prática pedagógica.

Por fim, às crianças que fizeram parte deste caminho, que construíram os seus conhecimentos, que fizeram as suas descobertas comigo, me ajudaram e motivaram a crescer enquanto pessoa e profissional de modo imensurável. Juntos, vivemos momentos que jamais esquecerei, de aprendizagem pura, que tornaram a consecução deste sonho uma realidade.

Um sincero obrigada a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a concretização desta etapa na minha vida.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado enquanto requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem como objetivo primordial apresentar o processo formativo da mestranda e refletir de forma crítica sobre o seu desenvolvimento profissional decorrente do estágio profissionalizante realizado nos contextos educativos visados pelo Mestrado.

O relatório espelha assim, a mobilização de um quadro teórico concetual e legal que fundamentou a prática pedagógica em ambos os níveis educativos, bem como o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais essenciais para a construção do seu perfil profissional. Neste sentido, e de modo a atuar com intencionalidade educativa, constituiu-se como imprescindível mobilizar características inerentes aos dois princípios basilares que sustentaram a ação da formanda: a metodologia de investigação-ação e o paradigma socio construtivista. Como tal, atendendo que a criança é o ator principal da sua educação, afigurou-se como crucial a participação num processo reflexivo colaborativo que fomentasse o desenvolvimento de uma atitude investigativa, crítica e reflexiva, por parte da estudante que possibilitasse não só a transformação e a melhoria das suas práticas, mas também que visasse o desenvolvimento integral da criança.

Porquanto, a realização do Relatório de Estágio constituiu um instrumento e documento essencial à formação da mestranda, uma vez que permitiu uma análise crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida e sobre os desafios emergentes, contribuindo fortemente para a construção da sua identidade profissional docente.

**Palavras-Chave:** Prática Pedagógica; Desenvolvimento profissional; Metodologia de Investigação-Ação; Aprendizagem significativa e construtiva.



## **ABSTRACT**

This internship report has been written as a partial requirement for the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st CEB Basic Education. Its main purpose is to present the training process of the graduate and to reflect critically on her professional development resulting from the work experience carried out in the educational contexts devised by the Master's Degree.

It also aims to present the conceptual and legal theoretical framework behind the pedagogical practice in both educational levels as well as the development of professional and personal skills essential for building the graduate's professional profile. To this purpose and according to educational objectives, it was established as essential to adopt the inherent characteristics of the two fundamental principles that have sustained the work of the graduate: the action-research methodology and the paradigm of social constructivism. As such, and given that the child is the main actor of his own education, it appeared as crucial to undergo a collaborative and reflective process that would foster the development of an investigative, critical and reflective attitude by the graduate that would allow not only the transformation and improvement of her own skills and practice, but also the integral development of the child.

The present report is therefore considered an essential document to the formation of the graduate, since it allowed a critical and reflective analysis of the pedagogical practice developed as well as of the emerging challenges, having contributed profoundly to the construction of the graduate's teaching professional identity.

**Keywords:** Teaching Practice; Professional Development; Research – Action Methodology; Meaningful and Constructive Learning.



# ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Índice	IX
Lista de abreviações	XI
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1.1. Da formação à construção da profissionalidade docente: desenvolvimento e definição de uma identidade como resposta às exigências atuais	3
1.2. Construindo a profissão	12
1.2.1. A Educação Pré-Escolar e o papel do educador	12
1.2.2. O ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o papel do professor	20
Capítulo II - Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	29
2.1. Caracterização do contexto de Educação Pré- Escolar	30
2.2. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
2.3. Metodologia de investigação: a investigação-ação e os recursos utilizados	42
Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
3.1. Intervenção Educativa na Educação Pré- Escolar	52
3.2. Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	64

Metarreflexão	79
Referências Bibliográficas	85
Normativos Legais e outros documentos orientadores	101

## **LISTA DE ABREVIACOES**

- 1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- CAF/SAF – Servio da Componente de Apoio à Família
- DEB - Departamento de Educao Básica
- DL – Decreto-Lei
- DN – Despacho Normativo
- EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo/ Jardim de Infância
- EPE – Educao Pré-Escolar
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educao
- NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
- OCEPE – Orientaes Curriculares para a Educao Pré-Escolar
- OTD – Organizao e Tratamento de Dados
- PCG – Projeto Curricular de Grupo
- PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
- TEIP – Territórios Educativos de Interveno Prioritária
- TIC – Tecnologias de Informao e Comunicao



## INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foram dinamizados dois períodos de prática pedagógica supervisionada – PPS – um na Educação Pré-Escolar (EPE) e outro no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que culminaram na elaboração do presente Relatório de Estágio. Este documento foi desenvolvido com o intuito de descrever e refletir, criticamente, sobre o estágio, o processo de formação e as competências profissionais desenvolvidas pela mestranda durante todo este percurso. Tem em vista a obtenção do grau de mestre, o qual habilita a mestranda para a docência em EPE e no 1.º CEB, cumprindo o postulado pelo Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que determina que a qualidade da educação e os resultados da aprendizagem estão estritamente relacionados com a qualidade da qualificação dos docentes.

O presente Relatório de Estágio constitui uma síntese e um espelho do trabalho desenvolvido nas duas valências, bem como das experiências vivenciadas nos contextos mencionados.

Nesta linha de pensamento, a finalidade principal da Unidade Curricular de PPS é promover a construção de saberes profissionais nos domínios da EPE e do 1.º CEB, com o objetivo de desenvolver as competências consignadas pelo Perfil Geral e Específico de Desempenho profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, bem como a consciencialização da sua ação enquanto futuro profissional da educação. O percurso desenvolvido no âmbito da PPS e os processos e ações que dele fizeram parte tiveram como objetivo promover na mestranda a capacidade de saber pensar e agir nos diferentes contextos educativos de interação. Deste modo, foi-lhe possível adquirir os conhecimentos necessários à planificação de práticas educativas sustentadas nos princípios da inclusão, equidade e diferenciação pedagógica. Através da problematização de teorias, recursos educativos, práticas e contextos verificou-se o desenvolvimento de uma atitude profissional consciente, responsável,

reflexiva e investigativa. Esta atitude é, também, sustentada pela metodologia de investigação-ação praticada, nos seus diferentes níveis colaborativos: em díade e em tríade pedagógica e juntamente com os docentes supervisores. De salientar a relevância das aulas teórico-práticas e das sessões de seminário enquanto promotoras da articulação entre teorias e fundamentos teóricos e as exigências da prática profissional nos diferentes contextos experienciados no âmbito da PPS.

O presente Relatório de Estágio encontra-se organizado em três capítulos estruturantes, subseqüentes deste escrito introdutório. Integra, ainda, uma metarreflexão, referências bibliográficas e os documentos normativos e legais que fundamentaram todo o percurso vivido; por último, são apresentados os respetivos anexos. As partes integrantes mencionadas relacionam-se entre si, em diversos momentos de interseção, completando-se e convergindo para um todo. No primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento teórico e legal subjacente à prática educativa desenvolvida pela mestranda, bem como à reflexão sobre as linhas orientadoras que sustentaram as suas opções pedagógicas nos diferentes domínios de ação. No segundo capítulo, é realizada uma caracterização dos contextos de estágio de EPE e do 1.º CEB e explanada a metodologia de investigação utilizada para a compreensão de ambos os contextos e aspetos que lhes são inerentes. São, ainda, apresentadas as estratégias de investigação-ação selecionadas e mobilizadas. O terceiro capítulo engloba a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, o plano de ação e uma análise reflexiva de alguns momentos da prática em diversas dimensões. A metarreflexão assume-se como uma análise global de todo o percurso de formação da mestranda, nomeadamente o contributo das práticas realizadas nos dois contextos de estágio para a sua formação pessoal e profissional.

Depreende-se do acima exposto o quanto a análise dos diferentes capítulos e restantes elementos constituintes deste Relatório de Estágio contribuem para a compreensão de todo o processo de prática pedagógica desenvolvida no âmbito do mestrado supracitado.

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

## **INTRODUÇÃO**

No presente capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram e fundamentaram a PPS e o desenvolvimento de competências profissionais do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Face ao referido, estes profissionais da educação necessitam dominar e mobilizar quadros teóricos e legais, metodológicos e técnicos, de modo coerente e organizado, perspetivando a aprendizagem global da criança (Alonso & Roldão, 2005). Assim, a construção do quadro concetual e legal perfilado afigurou-se como crucial para a compreensão da prática em constante interação com a teoria.

Neste capítulo serão abordados dois aspetos principais: numa primeira instância, os saberes teóricos e legais que apoiam ambos os níveis educativos, posteriormente serão salientados e elencados os pressupostos teóricos e legais exclusivos de cada nível educativo.

### **1.1. DA FORMAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: DESENVOLVIMENTO E DEFINIÇÃO DE UMA IDENTIDADE COMO RESPOSTA ÀS EXIGÊNCIAS ATUAIS**

A Convenção sobre os Direitos da Criança, desenvolvida pela UNICEF, em 1989, define no seu artigo 29.º (p.21), que deve ser objetivo da educação a promoção do “desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades”. Assim, a criança deve ser educada de forma a crescer enquanto membro ativo da

sociedade em que se insere e atua, para ser livre e respeitadora da sua cultura, individualidade e identidade. De acordo com Delors (1996, p.89), a educação deve promover um saber, em interação plena, com um saber-fazer progressivos, “adaptados à civilização cognitiva”, uma vez que ambos os saberes constituem “as bases das competências do futuro”. O mesmo autor defende que a educação é aquela que auxilia a criança a descobrir-se a si mesma, pelo que deve estruturar-se e basear-se em quatro aprendizagens essenciais que, ao longo da vida do indivíduo, se assumirão como os pilares que alicerçam a construção dos seus conhecimentos: i) aprender a conhecer - permite adquirir e desenvolver instrumentos para a compreensão do que o rodeia; ii) aprender a fazer - ser capaz de agir sobre o meio envolvente; iii) aprender a viver juntos - participar ativamente e cooperar com os outros em atividades humanas diversas e iv) aprender a ser - caminho crucial no autodescobrimento, que integra as três aprendizagens supramencionadas. Por outras palavras, a educação implica uma procura e construção do conhecimento por parte da criança, que deverá ter um papel ativo na sua própria educação.

De igual modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) define, no artigo 2.º, que a educação deve promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, (...), formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Partindo destes pressupostos e segundo Bruner (1998), cada geração vai efetuando novos contributos para o desenvolvimento do conceito de educação, tendo-se vindo a constatar que há uma preocupação crescente pela qualidade e pelos objetivos intelectuais da educação. Esta deverá servir e ser vista como um instrumento de extrema relevância para a preparação de cidadãos equilibrados e conscientes para o exercício da democracia.

Todavia, o ensino formal privilegia as duas primeiras vias de aprendizagem mencionadas por Delors (1996). Importa salientar que cada um dos pilares definidos por este autor tem igual importância na construção de um processo

de ensino e aprendizagem do indivíduo, ao longo da vida, que se afigure como uma experiência global enquanto pessoa e membro de uma comunidade. Por conseguinte, e como resposta à visão instrumental veiculada pelo sistema educativo formal, a educação urge ser percecionada como um todo (Delors, 1996).

Nesta linha de pensamento, a educação não pode ser encarada como sinónimo de ensino formal. De modo a aprender a viver juntos e a ser (Idem), a criança tem de se desenvolver como um cidadão ativo que constrói o seu próprio conhecimento e atua sobre o que o rodeia. O sistema educativo engloba não só a educação pré-escolar e a educação escolar, como também a educação extraescolar, esta, por sua vez, ocorre “num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”, conforme o postulado pela LBSE no ponto 4 do seu artigo 4.º, pelo que a educação durante toda a vida é o resultado de uma dialética entre estas diferentes dimensões (Pinto, 2005).

A educação tem um carácter permanente e deveria “revelar o tesouro escondido [que existe] em cada um de nós” (Delors, 1996, p.90). A educação deve ser entendida não como algo instrumental, mas antes como uma plataforma que possibilita e auxilia na realização de cada indivíduo, na descoberta de si mesmo, de modo a que cada um aprenda, verdadeiramente, a ser e a atuar ativamente na sociedade.

A educação é, assim, “o reflexo da cultura, da economia política e das estruturas e ideologias básicas da sociedade dentro da qual se situa” (Yus, 2002, p.218). Ao longo dos anos, várias têm sido as transformações que reforçaram a necessidade da escola se apresentar como uma organização dinâmica, com identidade própria, dotada de autonomia, inserida numa comunidade, desenvolvendo a sua ação para um aluno. Este não só se assume como um sujeito individual, mas também como um membro de uma sociedade (Morgado & Pacheco, 2011). A escola afigura-se como uma “instituição, [que] é historicamente construída, e [que] faz parte de uma sociedade em permanente e óbvia mudança” (Roldão, 1999a, p.10). Assim sendo, têm vindo a ser desenvolvidas políticas educativas que reconhecem a escola como um espaço

central de gestão, bem como da comunidade local, parceiro essencial na tomada de decisões (Machado, 2010, p.43). Considerando o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, procedeu-se à reorganização da rede escolar com a agregação e o agrupamento de escolas de maneira a “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica” dos estabelecimentos de educação. Este documento enquadrador salienta, ainda, a possibilidade dos educandos de uma dada área geográfica fazerem parte de “um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino”.

Os agrupamentos ou escolas não agrupadas assumem-se, pois, como um sistema educativo e social, tal como é afirmado por Brofenbrenner (1981). Os diferentes espaços em que o indivíduo se insere influenciam o seu percurso, condicionando e potenciando-o, sendo que qualquer sistema desta índole se caracteriza pela reciprocidade entre as diferentes partes que o compõem, ou seja, a escola deve adotar uma estrutura flexível e adaptativa (Delgado, 2009). Concomitantemente, e partindo dos pressupostos anteriores, o currículo não pode ser somente percecionado como um conjunto predefinido de conteúdos a explorar e procedimentos de ensino normalizado, iguais para todos (Morgado & Pacheco, 2011). Na opinião de Roldão (1999a, p.16) o currículo, independentemente da circunstância, é um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Desta forma, o currículo é algo que deve ser construído, pensado e desenvolvido em conjunto e articulado de modo próprio, processual e dinâmico, no seio da escola (Formosinho & Machado, 2008).

O séc. XXI apresenta vários desafios para o desenvolvimento da relação ensino e aprendizagem, bem como para os seus intervenientes. O mundo onde hoje vivemos é um espaço complexo, diversificado e contraditório e as várias sociedades que dele fazem parte atravessam constantes momentos de mudança, fragilizando-se. Tais desafios e transformações “processadas a um ritmo vertiginoso” representam novos desafios para a educação e tudo o que esta engloba (Freire-Ribeiro, 2008, p.1). De facto, segundo Teodoro (1990), nas

sociedades modernas tem-se assistido a um progresso científico e tecnológico, verificando-se cada vez mais a necessidade de formar educandos altamente qualificados. Contudo, a educação não se pode cingir a estes fatores e formar, somente, tecnicistas ou tecnológicos, esquecendo a formação de pessoas e a procura do equilíbrio social.

Ensinar e educar, atualmente, significa desenvolver uma prática educativa numa sociedade multicultural em que a informação proveniente de diferentes meios de comunicação/tecnológicos é extensa (Santos Filho, Martins de Sá, Fonseca, Silva & Destro, 2003). Deste modo, a natureza da população que frequenta estes níveis educativos (EPE e 1.º CEB) reveste-se de novas exigências, pelo que é necessário ensinar de modo a desenvolver competências múltiplas, sociais, tecnológicas e cognitivas. Só assim se poderá promover uma aprendizagem ativa, imbuída de significado, que permita à criança interiorizar que é um elemento ativo da sociedade, com voz e com possibilidade de agir no seu desenvolvimento e no da comunidade em que se insere (Delors, 1996, Arends, 2008). Como tal, os professores e educadores de hoje necessitam de ser proficientes na utilização das diferentes metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, por forma a responder às necessidades e interesses de cada criança (Arends, 2008).

Assim, as estratégias de ensino e aprendizagem constituem, na realidade, um grupo coordenado de ações desenvolvidas pelo educador/professor, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de competências de aprendizagem que respondam, eficazmente, ao explicitado no parágrafo anterior e se constituam como elemento integrante do processo educativo (Vieira & Vieira, 2005).

Desta forma, cada criança é uma pessoa e “a educação radica sobre um conceito de pessoa e a pessoa realiza-se mediante a ação educativa” (Gambôa, 1998, p.157), pelo que, ao contrário do veiculado pelas pedagogias transmissivas, a criança não é “um ser passivo” (Formosinho, 2013, p.17), mas antes um ser envolvido nos processos de ensino e aprendizagem, “sendo, assim, um coconstrutor da sua educação” (Idem, p.20).

A criança adquire e constrói conhecimento através da ação sobre o que a rodeia, por intermédio da exploração, da experimentação, do contacto e da comunicação (Ferreira & Santos, 1994). A criança que frequenta a EPE e, posteriormente, o 1.º CEB, passa por diferentes estádios de desenvolvimento. O primeiro dura entre os dois e os sete anos e denomina-se estádio pré-operacional. Embora o pensamento da criança já se encontre num nível simbólico ainda não recorre às operações cognitivas (Shaffer, 2005). Entre os sete e os onze anos, durante o estádio operacional – concreto, a criança adquire a capacidade de operar mentalmente de modo interiorizado e reversível, desenvolvendo um pensamento lógico sobre o que a rodeia (Ferreira & Santos, 1994, Shaffer, 2005). Também Vygotsky, através da sua teoria sociocultural, defende que a criança adquire os seus valores e estratégias de solução de problemas recorrendo a diálogos com os membros da sociedade em que se insere. Tal como Piaget, este autor defende que as crianças aprendem através da sua ação sobre o meio, acrescentando que as mesmas se encontram numa zona de desenvolvimento proximal (Van Oers, 2009), o que explica a “diferença entre o que o aprendiz pode realizar independentemente e o que pode fazer quando orientado e encorajado por um parceiro mais habilidoso” (Shaffer, 2005, p.249). Trata-se de um processo de participação orientada, em que o educador/professor procura estimular e apoiar cada vez melhor a criança (Kravtsova, 2009).

Nesta linha de pensamento, “os referenciais e teorias [da educação] servem como marco que guia” (Solé & Coll, 1999, p.11) o desenvolvimento da prática docente. Uma dessas teorias é o construtivismo que defende que os seres humanos não têm acesso a uma realidade objetiva, uma vez que, cada um desenvolve a sua própria visão sobre o que o rodeia, transformando-o (Fosnot, 1999). Atendendo a estes pressupostos e tendo por base os estudos desenvolvidos por Vygotsky, surge o socio construtivismo. Esta perspetiva considera a educação “como um processo dinâmico e dialético, em que teoria e prática são permeadas pelo contexto social, cultural, económico e político” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.53). A aprendizagem não é o resultado do

desenvolvimento, mas antes o próprio desenvolvimento (Fosnot, 1999), a criança vai construindo o seu conhecimento, através das experiências que vivencia e das interações que estabelece com os outros e com o que a rodeia.

Para a conceção construtivista, o desenvolvimento global e ativo da criança é promovido quando esta é capaz de construir significados sobre determinado conteúdo ou objeto, ao mesmo tempo que potencia o desenvolvimento de “uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado” (Solé & Coll, 1999, p.18). Para que esta construção seja passível de concretização, o educador/professor necessita assumir o papel de mediador entre a criança, os seus conhecimentos prévios e a cultura. Assim, a relação de ensino e aprendizagem traduz-se num processo de construção interpretativo em interação com o contexto em que se insere (Fosnot, 1999), pelo que a aprendizagem afigura-se como um resultado adaptativo de natureza social, cultural e histórica (Boiko & Zamberlan, 2001).

A educação assume-se como um processo de ensino, aprendizagem e, por conseguinte, de transformação a que a criança é exposta e no qual é o ator principal e centro construtor nos vários contextos em que interage (Martins & Correia, 1999). Este processo – que tem como principal intuito o sucesso educativo de cada uma das crianças que dele fazem parte - deve respeitar a sua individualidade, o seu ritmo e diferença. Gardner (2006) considera que não existe uma única inteligência ou potencial geral mas, sim, potenciais diversos, o que significa que devem ser desenvolvidos processos diferentes de expressão e de valorização por forma a responder às inteligências múltiplas e potenciar uma educação holística (Yus, 2002).

Tomlinson e Allan (2002) definem diferenciação pedagógica como um processo de observação de cada criança, das suas características e necessidades que resulta na procura proativa do educador/professor de diferentes respostas, visto que diferenciar pressupõe a “gestão flexível e adequada dos desafios a propor ao grupo de crianças” (Idem, p.21). Assim, a diferenciação pedagógica surge como um dos princípios basilares do processo global e complexo que é a educação. Nesta perspetiva, verifica-se uma

oposição à uniformização de conteúdos e práticas, pensamento crucial para uma escola inclusiva e de todos para todos. De acordo com Perrenoud (2000), trata-se do processo em que os educadores/professores devem potenciar a progressão de cada criança em situação de grupo, selecionando para tal os métodos de ensino e os recursos mais apropriados que melhor se adequem às estratégias de aprendizagem das crianças.

De acordo com a LBSE, a Escola tem, de facto, um importante papel na formação do cidadão de hoje e do futuro: aquele que participa de forma plena na sociedade, aquele que decide acertadamente em função de um projeto pessoal que se articula com um projeto social mais amplo (Gonçalves & Trindade, 2010), pelo que a educação e os diferentes intervenientes educativos não atuam no interior de um vazio social. De acordo com Teodoro (1990), a escola afigura-se como um espaço social onde concorrem diferentes culturas, formas de pensar e de atuar. Assim, a escola tem de desenvolver a consciência de valores e estimular a criança a participar na resolução de problemas e na transformação da sociedade em que está inserida. A investigação em educação tem evidenciado que a cooperação capacita todos os seus membros a conseguir os seus objetivos de forma colaborativa, como um importante modo de desenvolver conhecimento e como um processo social (Joyce, Calhoun & Hopkins, 2002, Yus, 2002).

Uma metodologia essencial para o desenvolvimento holístico das crianças é o trabalho de projeto, que se traduz num processo intencional e engloba um conjunto de vivências (Kilpatrick, 2007). Esta metodologia de ensino e aprendizagem envolve trabalho de pesquisa, planificação e intervenção com crianças, com o intuito de responder a problemas considerados de interesse para o grupo. O adulto assume o papel de facilitador de todo o processo, ao mesmo tempo que, assim como as crianças, assume o papel de ator (Vasconcelos, 2011). Através da interação com o outro e com o ambiente, a criança tem a oportunidade de desenvolver aprendizagens significativas, o que se traduz numa participação ativa e consciente das crianças na construção dos seus próprios conhecimentos, tendo como ponto de partida assuntos que lhes

são familiares (Katz & Chard, 1997), e que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. A partir do momento em que o “objetivo é decidido” todas as atividades pensadas, planeadas e dinamizadas constituem “passos sucessivos do processo”, conferindo “unidade ao todo” (Kilpatrick, 2007, p.13)

Além disso, esta abordagem pedagógica possibilita ultrapassar as fronteiras do currículo, fazendo com que este funcione como um sistema, no qual é estabelecida uma relação de interdependência entre os conteúdos das diferentes áreas de saber (Vasconcelos, 2011). O trabalho em projeto deve ser desenvolvido no seio de grupos heterogêneos, o que significa que, no contexto educativo, deve-se assistir à construção de projetos comuns, entre os diferentes níveis educativos. Tal permite a “co-construção do conhecimento” em que “cada nível etário assume tarefas ou vertentes de trabalho que porá em comum com as outras crianças, todos contribuindo, assim, para um projeto colectivo, numa articulação entre ciclos” (Vasconcelos, 2012). Neste seguimento, é de salientar a relevância da articulação vertical, isto é, o desenvolvimento do conhecimento em cada área curricular (Roldão, 2003) e horizontal de saberes, a interdisciplinariedade, no desenvolvimento de processos educativos, sendo indispensável para o sucesso educativo romper e superar as “barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.8). Segundo os mesmos autores, a interdisciplinariedade apresenta-se como mais do que a simples ponte de contacto entre as disciplinas. Pelo contrário, assume-se como uma combinação dos saberes referentes às diferentes disciplinas para o estudo sobre um determinado assunto ou conteúdo. Convém salientar que esta forma de perspetivar o processo educativo não exige a fusão ou desaparecimento das fronteiras disciplinares.

## 1.2. CONSTRUINDO A PROFISSÃO

### INTRODUÇÃO

Através do mestrado em questão, foi possível ensaiar os primeiros passos no âmbito da construção de uma profissão. Este mestrado permitiu estabelecer uma ligação e articular duas valências, a EPE e o 1.º CEB. O DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, define a especialidade do grau de mestre e engloba estes dois domínios de habilitação docente que, apesar de diferentes, revelam algumas similitudes, apresentando-se sobretudo como complementares. Importa ainda ressaltar que o mesmo oferece ferramentas que potenciam a consciencialização da significância da articulação entre estes dois níveis educativos. Consequentemente, como postulado pela Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, o profissional da educação potencia a “sequencialidade progressiva” entre as diferentes etapas, sendo conferida a cada etapa “a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior”. Neste sentido, no decorrer da profissão, o profissional educativo é incentivado a desenvolver uma ação que fomente esta articulação, perspetivando a educação como uma unidade bem como, o desenvolvimento holístico e o sucesso educativo da criança.

#### 1.2.1.A Educação Pré-Escolar e o papel do educador

Ao longo dos anos, os diferentes governos têm fomentado a coordenação e expansão dos diferentes tipos de oferta educativa ao nível da educação pré-escolar, investindo, particularmente, na qualidade da vertente educativa

(ME/DEB, 2000). Neste sentido, surge a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho - como primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - nos termos da alínea c) do artigo 161.º, consagrando a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos quatro anos de idade. A reformulação desta lei assegura, assim, os princípios defendidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), que surge na sequência dos princípios estabelecidos na LBSE, definindo que este nível educativo constitui a primeira etapa de educação básica, bem como de serviço social básico, enquanto redutora de desigualdades sociais, “num percurso de aprendizagem ao longo da vida, em complemento e colaboração estreita com a ação educativa da família, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado das crianças” (Vasconcelos, d' Orey, Homem & Cabral, 2003, p.15), e para o sucesso das suas aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/ 1997, de 4 de agosto, apresentam-se como um importante documento, onde é definido um quadro de referenciais comuns para a orientação do trabalho desenvolvido pelos educadores de infância, em contexto pré-escolar. Este quadro surge como uma consequência lógica da integração progressiva, deste nível educativo no sistema nacional de educação (Formosinho, 2013). As OCEPE traduzem-se num conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos orientadores da prática e do processo educativo a construir e a desenvolver com as crianças.

Efetivamente, de maneira a que a educação pré-escolar contribua para o desenvolvimento de uma maior igualdade de oportunidades para as crianças (DL n.º 147/1997, de 11 de junho), assume-se como fundamental a definição de uma pedagogia estruturada, imbuída de uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. Para tal, o educador necessita delinear a sua ação através da reflexão sobre a ação e atentando nos fundamentos teóricos que baseiam a sua prática, por forma a avaliar os seus processos e efeitos na relação de ensino-aprendizagem desenvolvida com o grupo de crianças (ME/DEB, 1997). Acresce que, nesta gestão curricular, segundo a

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, deve-se considerar sempre os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE (1997): área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação que se subdivide no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; no domínio da linguagem oral e abordagem escrita e no domínio da matemática e, por último, área do conhecimento do mundo. O educador deve perspetivar estas áreas como um todo e, como tal, promover a articulação entre as mesmas. Além disso, o educador deve atender à comunidade educativa, bem como à intencionalidade educativa.

Nesta linha de pensamento, o educador é o responsável, de acordo com o definido no artigo 3.º do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, por conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Ademais, a sua ação deve ser orientada, como referido pelas OCEPE, também pelo Projeto Curricular de Escola/Estabelecimento e pelo Projeto Curricular de Grupo (PCG). Este último é construído pelo educador, em conformidade com o perfil do grupo e considerando todas as dimensões (educativa, familiar, social e económica) e, ainda o Projeto Educativo do Agrupamento. O PCG, segundo a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 deve contemplar as estratégias definidas para a consecução e desenvolvimento “das orientações curriculares para a educação pré-escolar”, bem como os diferentes projetos curriculares de grupo, que por sua vez devem ser articulados entre si. É também função do educador, de acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a organização do ambiente educativo e o que este compreende (organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com a família e outros parceiros educativos), enquanto suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade educativa, o que pressupõe um processo de reflexão constante.

É, portanto, crucial que o educador conheça as características do seu grupo de crianças, bem como o meio envolvente. Apenas assim pode investigar a

melhor resposta educativa, adotando e interligando entre si os aspetos dos modelos curriculares que se adequem e beneficiem o natural desenvolvimento do grupo. Cabe ao educador recorrer a diferentes referentes que orientem e fundamentem as suas opções educativas, partindo de um importante processo de observação e de reflexão na, para e sobre a ação.

Face ao exposto, Formosinho (2013, p.16) define que “os modelos pedagógicos configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” ao serviço do desenvolvimento holístico da criança. De facto, as diretrizes curriculares definidas nos documentos orientadores correspondem “às aprendizagens mínimas [e], não à imposição de modelos pedagógicos (Idem, p.21), pelo que urge a necessidade dos educadores percecionarem os modelos curriculares como flexíveis e seleccionar os aspetos de cada um que melhor se adequam às características do grupo de crianças.

Importa, assim, mencionar os modelos curriculares e abordagens pedagógicas participativas para a educação de infância, *High Scope*, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna e Pedagogia-em-Participação, bem como a metodologia de projeto, explanada previamente, pois todos estes “conceptualizam a criança como uma pessoa (...) não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa” (Idem, p.20) em tudo o que a rodeia.

No que concerne ao modelo *High Scope*, de orientação cognitivista, este baseia-se na teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget (Serra, 2004). Como sustentáculo fundamentador, surge a aprendizagem pela ação, uma vez que a oportunidade de vivenciar experiências diretas e imediatas permite à criança refletir e atribuir significado, construindo o seu próprio caminho de conhecimento que a alicerçará numa melhor compreensão do mundo em que se insere. Esta aprendizagem potenciará um crescimento a nível intelectual, social, físico e emocional (Hohmann & Weikart, 1997). Outra pedra basilar deste modelo é a interação desenvolvida entre adulto e criança, imprescindível para este tipo de aprendizagem. Tendo como base estes pressupostos, o educador afigura-se como um observador que participa e auxilia no

desenvolvimento da criança, promovendo, assim, a sua aprendizagem ativa (Serra, 2004).

Acresce que no currículo *High Scope*, o contexto de aprendizagem no qual a criança se desenvolve é compreendido como uma componente de extrema importância, pois é a partir deste que o educador cria um ambiente educacional confortável, seguro e favorável à promoção de aprendizagens significativas para o grupo, através de diferentes experiências (Hohmann & Weikart, 1997). O espaço também é percebido como um importante elemento deste modelo curricular para a infância, devendo ser organizado segundo áreas específicas de interesse que possibilitem aprendizagens curriculares diversas, partindo daquilo que é a realidade das crianças para a construção de experiências múltiplas (Oliveira-Formosinho, 2013). No entanto, esta organização não é fixa, podendo ser alterada e adaptada às crianças que nela atuam, ao longo do tempo. Além disso, os materiais disponibilizados devem ser diversificados e agrupados de forma acessível, com o intuito de promover a aprendizagem ativa e a autonomia da criança na sua utilização (Hohmann & Weikart, 1997).

Outra dimensão a considerar - de igual relevância enquanto apoio à aprendizagem ativa - é a que diz respeito ao tempo e à rotina diária. De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p.227), esta dimensão “oferece um enquadramento estável no qual as crianças confiantes na atenção total dos adultos e apoiadas por uma rede social caracterizada pela segurança – podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção”. Todavia, a rotina deve ser flexível e proporcionar atividades individuais e em pequeno ou grande grupo, assim como interações diversas, pois é preciso que esse tempo possibilite os diferentes tipos de interação: criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha (Oliveira-Formosinho, 2013).

Outro modelo pedagógico a considerar é o Modelo *Reggio Emilia*, sendo de salientar que, enquanto modelo que privilegia a aprendizagem ativa, caracteriza o espaço educativo como o terceiro educador, defendendo que o ambiente educativo deve refletir as ideias, as atitudes e as culturas das pessoas

que nele atuam e interagem (Lino, 2013). O espaço educativo deve constituir um meio de exposição das criações das crianças, enfatizado por Malaguzzi (1994) e citado por Lino (2013, p.123) que refere que neste modelo as “paredes falam [e] documentam”. Deste modo, o ambiente físico potencia a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os educadores, os pais e os elementos da comunidade. Este modelo curricular valoriza, de igual modo, a competência da criança e do educador, ao considerar que a escola e a educação assumem o papel de criar condições para que os protagonistas do processo educativo sejam confrontados com oportunidades diversas de desenvolver as suas competências e capacidades, em plenitude (Lino, 2013).

O Movimento da Escola Moderna surge, também, como um modelo fundamentador da prática educativa. Neste modelo o educador tem como principal função a promoção de uma organização participativa, da cooperação e da cidadania, desenvolvendo um exercício de escuta do outro, da liberdade de expressão, de atitudes críticas, bem como da autonomia e da responsabilidade (Folque, 1999). Consequentemente, são privilegiadas duas dimensões: o diálogo e a cooperação, aprendendo a viver em comunidade. É promovida a articulação com a comunidade, pois os seus atores são percecionados como importantes fontes de conhecimento e formação para o desenvolvimento integral da criança (Niza, 2013). Assim, tal como no modelo anteriormente explicitado, as paredes são valorizadas enquanto espaço privilegiado para a exposição das produções das crianças e é feita a divisão da sala de atividades por áreas, característica particular do modelo *High Scope* (Folque, 2012). É de salientar, também, que se valoriza a capacidade intelectual, a autonomia e a independência da criança, considerando os seus conhecimentos prévios, pois estes constituem o ponto de partida para projetos e atividades desenvolvidos na sala de atividades (Folque, 1999).

A Pedagogia-em-Participação emerge como abordagem pedagógica própria. Trata-se de uma abordagem cujas crenças, princípios e valores se regem pela cidadania democrática. Assim, os ambientes educativos devem ser organizados

de forma a que a democracia seja, “simultaneamente, um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.101). Como tal, esta pedagogia integra na sua missão a promoção da igualdade e da inclusão, potenciando o sucesso educativo como plataforma de educação para a diversidade e o desenvolvimento de pessoas livres, cooperativas e com um saber e ação pensados e refletidos sobre o que as rodeia (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Os objetivos postulados por esta pedagogia pretendem apoiar o envolvimento da criança na experimentação contínua e interativa sobre o que a rodeia e, através da mesma, construir a sua própria aprendizagem. Este tipo de pedagogia centra-se na atribuição de um papel de destaque à criança, na colaboração entre pares e, ainda, na colaboração do educador com os diferentes pares. Por outras palavras, é desenvolvida uma “epistemologia de natureza construtivista, interativa [e] colaborativa” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.103). Considerando os objetivos enunciados, esta pedagogia permite a criação de espaços e tempos pedagógicos em que as relações estabelecidas possibilitam o desenvolvimento de atividades e projetos que valorizam a experiência, os conhecimentos prévios e culturais das crianças, em conjugação plena com aqueles veiculados pelos adultos, o que permite ao grupo de crianças vivenciar e construir novos saberes contextualizados e significativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A avaliação surge aliada à gestão do currículo e da seleção do modelo curricular a desenvolver, como um elemento integrante e regulador da prática educativa. De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação envolve o desenvolvimento de procedimentos adequados às particularidades das atividades educativas neste nível educativo. Assim, deve ser efetuada uma recolha sistemática de informações através de um processo de observação e análise contínuos que irão permitir a adequação do processo educativo às necessidades e interesses

do grupo e de cada uma das crianças. De acordo com as circulares anteriores, o processo avaliativo permite: i) ajustar metodologias, recursos e estratégias de ensino e aprendizagem, regulando o processo de tomada de decisões e planear a ação; ii) refletir acerca dos efeitos da prática educativa, recorrendo à observação, por forma a perceber o desenvolvimento das aprendizagens; iii) envolver a criança em todo o processo, com o intuito de, conjuntamente, construir a sua aprendizagem consciente e significativa e iv) conhecer a criança e o contexto em que interage e atua, numa perspetiva holística, desenvolvendo processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os diferentes intervenientes. Neste nível educativo a avaliação assume uma dimensão fortemente formativa pelo que o desenvolvimento de uma avaliação consciente sobre os processos e efeitos “realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (ME/DEB, 1997, p.27). De referir que esta é a posição defendida no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. A avaliação deve recorrer a diversas técnicas e instrumentos de observação e registo, privilegiando a coerência entre este processo e os princípios definidos pelas OCEPE. Assim são valorizados os progressos da criança, bem como a igualdade de oportunidades e a equidade.

Em suma, o educador é responsável por “intervir de forma estimulante e expandir as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança” (Pinho, Cró & Dias, 2013, p.116), pelo que de acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, deve idealizar e organizar o ambiente educativo, fomentar e participar no trabalho em equipa, desenvolver um processo de investigação e reflexão, articular o cuidar e o educar, participar nas brincadeiras e jogos das crianças, bem como ativar e promover a sua autonomia. Perspetivando uma “pedagogia estruturada, intencional e sistematicamente contextualizada e avaliada” (Pecatado, Damião & Nascimento, 2009, p.131), as OCEPE salientam que o educador, por forma a concretizar a intencionalidade do processo educativo desenvolvido no contexto de atuação, necessita de desenvolver etapas distintas, mas interligadas. Com efeito, o educador deve observar, ouvir, registar e avaliar a informação sobre o grupo de crianças e as suas interações,

por forma a planear momentos de aprendizagem significativa para as crianças, agir em conformidade com a suas intenções educativas, avaliar os processos e os seus efeitos, colaborar e partilhar com os pais e equipa educativa o conhecimento construído sobre as crianças e, por último, estimular a articulação com o 1.º CEB, de modo a promover a continuidade educativa.

O educador deve, então, desenvolver a sua ação por forma a apoiar a criança na construção dos seus conhecimentos, estabelecendo relações de segurança e de confiança com cada uma delas (Pinho, Cró & Dias, 2013) e fomentando a participação ativa dos pais no processo de aprendizagem dos seus educandos (Meyreles-Coelho & Ferreira, 2005). A relação estabelecida entre estes dois contextos (família e a ambiente de EPE) deve ser de “cooperação e de parceria” para que a “educação da criança seja global” (Simões, 2009, p.41).

Neste seguimento, o conhecimento de qualquer educador é multidimensional, pelo que não pode ser meramente teórico, tem igualmente de ser experiencial e partir de vivências pessoais de natureza diversa, que sejam influenciadas pelas características dos diferentes contextos de interação em que cada um se integra e atua (Baptista & Sanches, 2003, Mesquita-Pires, 2015).

Em suma, ao educador impõe-se desenvolver uma *praxis* pedagógica (Formosinho, 2013) que se traduza numa prática sustentada e contextualizada, tendo por base o conhecimento explícito resultante da interação de tudo o que subjaz esta prática, rotinas, técnicas, emoções e sentimentos.

### 1.2.2.O ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o papel do professor

O 1.º CEB, tal como é referido pela LBSE no seu artigo 7.º, apresenta-se como uma parte integrante e fundamental no âmbito da formação universal, obrigatória e gratuita que permite “uma formação geral comum a todos os

portugueses”, aprofundando e potenciando a democratização da sociedade, através da “realização individual de todos os cidadãos, (...) preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (DEB, 2004, p.11). De forma a reforçar estes princípios, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar.

De acordo com o documento Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo (2004), este nível educativo desenvolve-se em torno de três objetivos principais: criar condições para o desenvolvimento holístico da criança, potenciando a descoberta de si mesma e a sua formação pessoal individual e social; promover a construção, aquisição e domínio dos seus próprios conhecimentos, ferramentas, capacidades, atitudes e valores; e, por último e resultante dos objetivos anteriores, proporcionar o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos na sociedade em que se inserem. Neste sentido, os programas elaborados para o 1.º CEB pretendem proporcionar aos alunos experiências que conduzam ao desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, variadas, integradas que possibilitem a socialização do grupo de crianças com os diferentes pares, culminando, assim, num maior sucesso educativo de cada um dos alunos (Monteiro, Queirós & Moreira, 1994).

Visando a articulação e integração dos diferentes saberes, por forma a conduzir os alunos à construção do seu conhecimento e cultura (Roldão, 2005), e reconhecendo o currículo como um conjunto de aprendizagens fulcrais e necessárias para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, é necessário garantir que todos possam desenvolver as aprendizagens fulcrais (Idem). O DL n.º 139/2012, de 5 de julho estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo pelo que importa conhecer, minuciosamente, os programas que orientam esta gestão. Assim, o DL n.º 91/2013 de 10 de julho define as novas matrizes curriculares do 1.º CEB, validando a integração no currículo de componentes motivadoras dos alunos e que promovem um maior fortalecimento das suas capacidades.

O currículo do 1.º CEB organiza-se em diferentes áreas de conhecimento: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões - esta última inclui a expressão musical, dramática, plástica e motora. As áreas do Português e Matemática estruturam-se em domínios e as áreas do Estudo do Meio e Expressões em blocos, sendo que todas contemplam objetivos e descritores de desempenho.

O Programa de Português do Ensino Básico, homologado pelo Despacho n.º 7442-D/2015, que enquadra e integra, de modo coerente, as Metas Curriculares para esta área, está organizado segundo quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. O Programa de Matemática do Ensino Básico, homologado pelo Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho, pretende a promoção de uma aprendizagem progressiva, revelando na sua estrutura uma preocupação clara em desenvolver a abstração, potenciar e aprofundar a compreensão de conceitos e a sua aplicação. O citado programa subdivide-se em três domínios: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados (OTD); cada um destes domínios inclui subdomínios. É de ressaltar que as orientações definidas para a área do Estudo do Meio e das Expressões se encontram explanadas no escrito Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo.

O DL n.º 91/2013, de 10 de julho define ainda que, neste nível educativo, a componente Apoio ao Estudo é de frequência obrigatória, tendo como principal propósito auxiliar e orientar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, verificando-se um reforço acentuado nas áreas de Português e de Matemática, com vista à promoção do sucesso escolar, de acordo com o Despacho Normativo (DN) n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. As instituições escolares devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular de caráter facultativo, de natureza lúdica e formativa. As componentes disponibilizadas na oferta educativa da escola devem incidir nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de

ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e de dimensão europeia na educação.

Nesta linha de pensamento, os diferentes programas, vistos como documentos oficiais que determinam, antecipadamente, os conjuntos de experiências de aprendizagem pelas quais devem passar todas as crianças (Zabalza, 1992) devem ser percecionados como veículo promotor para a integração das diferentes áreas de saber. A este propósito, a mestranda considera que os alunos compreendem o real de um modo globalizante, pelo que urge às escolas adaptarem o seu currículo como um todo, disponível para ser desenvolvido por cada aluno, e não como um conjunto de conteúdos sem qualquer elo de ligação (Machado & Gonçalves, 1999, Roldão, 1999b). Cada aluno deve ter a oportunidade de aceder a conhecimentos especializados, que deverão ser alcançados com a perceção e compreensão interativa do currículo, respetivos programas e, conseqüentemente, o conhecimento como um todo unificado (Roldão, 2001). A gestão do currículo deve, então, permitir que todos os alunos adquiriam as aprendizagens curriculares de modo satisfatório e através de processos diferenciados de aprendizagem (Heacox, 2006), tornando-os as pessoas competentes (independentemente dos contextos), combatendo a exclusão e, como tal, possibilitando que todos, respeitando o seu ritmo e partindo de diferentes realidades, possam alcançar o mesmo nível (Roldão, 1999b, Roldão, 2001, Sarmiento, 2002).

Para serem asseguradas, estas aprendizagens não podem ser desenvolvidas segundo uma matriz comum, uniforme e estabelecida de cima para baixo (Roldão, 2001), pelo que urge uma mudança nas práticas de gestão curricular. Cada instituição educativa deve organizar e gerir, de modo autónomo, o processo de ensino e aprendizagem, conjugando as necessidades evidenciadas em cada contexto com os pressupostos definidos nos documentos orientadores (Freitas, Vieira & Abrantes, 2001). O Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro determina que o currículo “deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos

professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva”.

Consequentemente, o docente do 1.º CEB deve gerir o currículo por forma a realizar a “integração efectiva dos saberes numa unidade que faz um sentido global” (Roldão, 2001, p.24), ou seja, garantir a articulação entre as diferentes áreas de saber, como reforça Almeida, Oliveira e Fonseca (2005), uma vez que a integração se apresenta, inevitavelmente, como um elemento definidor da especificidade do 1.º CEB (Roldão, 2001).

A par da gestão do currículo, surge a avaliação - parte integrante do processo de ensino e aprendizagem - que se materializa em três vertentes, diagnóstica, formativa e sumativa, e permite gerir “o desenvolvimento dos conteúdos curriculares em função da progressão de aquisições dos alunos” (Ferreira & Santos, 1994, p.61). O DL n.º 139/2012, de 5 de julho, atribui um papel de referência às Metas Curriculares enquanto objetivos determinadores dos conhecimentos e competências essenciais a adquirir e a desenvolver pelos alunos, sendo reforçado no Despacho n.º 9633/2014, de 25 de julho, que as confirma como preponderantes na avaliação dos alunos. Para Ferreira e Santos (1994), a avaliação é um processo contínuo, sistematicamente documentado e que deve permitir ao aluno interrogar-se sobre o caminho percorrido e refazê-lo, refletindo “sobre o processo de aprendizagem de si mesmo” (Abrecht, 1994, p.19), princípio subjacente à Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que define o estatuto do aluno e a ética escolar. A avaliação faz parte dos seus direitos e deveres, pelo que o aluno deve ter um papel ativo e consciente em todo este processo. Importa, ainda, ressaltar que, de acordo com o DN n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, a avaliação, no 1.º CEB, deve ser desenvolvida e partilhada entre os diferentes intervenientes do processo educativo, isto é, o professor, o aluno, o encarregado de educação, entre outros, de forma a rever e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo primordial do 1.º CEB é auxiliar os alunos na construção dos seus conhecimentos e do seu percurso educativo, promovendo a autonomia e conhecimento de si próprios (Arends, 2008). O professor deve considerar,

como ponto de partida para desenvolvimento da sua prática educativa, o contexto em que esta ocorre e os conhecimentos prévios da criança. Apenas desta forma será possível aos alunos atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos (Roldão, 2010, p.25). Ainda neste âmbito, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, define os referenciais comuns ao desempenho docente dos professores do ensino básico.

Face ao exposto, o professor do 1.º CEB necessita socorrer-se de diversas estratégias e recursos, de modo a responder eficazmente aos diferentes interesses, necessidades e motivações dos alunos, uma vez que estes apresentam diferentes estilos de aprendizagem (Trevelin, 2011) e que se assumem como elementos de uma sociedade da qual, inevitavelmente, sofrem influências.

Perspetivando uma educação que inclui as novas tecnologias, no 1.º CEB, deve-se recorrer às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) enquanto recurso pedagógico para atingir os objetivos educativos, assumindo-se este recurso, igualmente, como um meio de libertação, responsabilização e de preparação para o desempenho de uma cidadania democrática e consciente (Santos, 2003).

Recuperando o exposto no início deste capítulo, o construtivismo assume que as crianças não são “tábuas rasas”, pelo contrário, constroem, de forma ativa os seus significados (Solé & Coll, 1999). Partindo desta conceção, surge um modelo de aprendizagem alternativo, o conectivismo. Este percebe o indivíduo como o ponto de partida da sua aprendizagem (Siemens, 2004). Com efeito, o mesmo autor defende que “a aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação” (Siemens, 2004, p.6) pelo que, o conhecimento é reconhecido como um fenómeno em rede, um conjunto de saberes que se organiza de tal forma que origina padrões de conectividade. Aprender traduz-se na aquisição de padrões pelo indivíduo que, depois, os partilha com a comunidade em que se insere. Deste modo, “o conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital” (Idem, p.8).

Consequentemente, “os professores e os alunos têm que aprender a estar (...) num espaço de partilha, de colaboração e de construção em rede” (Flores & Escola, 2008, p.777). Para proporcionar aos alunos da escola de hoje uma educação de qualidade, os professores podem recorrer ao auxílio de múltiplos dispositivos que lhe permitam ampliar as experiências de aprendizagem (Bruner, 1998), pelo que as TIC constituem “ferramentas de ensino e de aprendizagem bastante úteis” (Arends, 2008, p.18), desde que aplicadas em conformidade com uma aprendizagem significativa e motivadora pois, “os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de «corpo e alma» na sua aprendizagem e domínio e desenvolvem atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades das TIC na educação”(Miranda, 2007, p.44). Como é referido no DL n.º 139/2012, de 5 de julho, as TIC devem ser integradas nas metodologias desenvolvidas como modo de “melhorar a aprendizagem efectiva por parte dos alunos” (Arends, 2008).

Por estas razões, para Pereira (1995), o professor deve ser um “tecnólogo educativo” na produção e adaptação de alguns materiais, na escolha de textos e mesmo de outros *media* apropriados e úteis para a consecução das suas estratégias.

Apesar do papel relevante desempenhado pelos manuais escolares, estes devem ser utilizados de forma criativa e como auxílio às estratégias e metodologias desenvolvidas aquando do processo de ensino e aprendizagem (Machado & Gonçalves, 1999, Calado & Neves, 2012); os manuais não devem ser instrumentos exclusivos e potenciadores de constrangimentos na orientação da prática educativa. Considerando que as escolas de hoje usufruem de equipamentos tecnológicos modernos, estes devem ser percecionados como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor articular a utilização dos manuais escolares com as TIC, pois um uso adequado do manual potencia as aprendizagens, contribuindo para uma educação adequada à geração da era digital (Flores, Ramos & Escola, 2015).

O professor do 1.º CEB desenvolve uma análise crítica e reflexiva da realidade em que atua e sobre a sua própria atuação (Alonso & Roldão, 2005), pelo que deve adotar uma atitude investigativa e fazer um registo sistemático da sua prática que lhe possibilite reflexão e reconstrução contínua dos seus ideais, valores, teorias e ações. O professor do 1.º CEB não se deve fechar numa redoma, como afirma Nóvoa (2015), até porque as transformações que a sociedade e a escola sofrem continuamente exigem que a ação do professor não se limite ao interior da sala de aula e que, pelo contrário, se expanda e se alicerce na comunidade local, global e, sempre que possível, inclua o uso adequado das TIC de modo a ampliar a informação e, por conseguinte, a produção e intervenção social, tornando a aprendizagem significativa (Flores & Escola, 2008). Tal realidade acentua a importância da flexibilização, integração e da adequação dos conteúdos curriculares como elementos pertinentes na promoção do sucesso educativo. Acresce que, em qualquer prática formativa, a colaboração entre pares constitui um elemento importante em todo o processo (Nóvoa, 2015). Durante este, deve ser principal desiderato e preocupação do professor adquirir, construir e desenvolver “instrumentos conceptuais e metodológicos”, como modo insubstituível de “fundamentar, interpretar e orientar as decisões práticas” (Alonso & Roldão, 2005, p.9).

Ser professor implica saber ensinar, o que, por sua vez, envolve um saber agir e interagir específico e único de cada contexto (Roldão, 2010). O professor deve desenvolver uma ação pedagógica assente nas suas teorias e experiências pessoais, em fundamentos teóricos, nos diferentes contextos em que atua e nas interações estabelecidas entre os diferentes pares, conduzindo, assim, as crianças à construção do seu próprio conhecimento e a uma prática de excelência.



## **CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo encontra-se reservado à caracterização geral das duas instituições que acolheram a díade pedagógica e onde se desenrolou a PPS, no âmbito da EPE e do ensino do 1.º CEB. Serão descritas e analisadas as dinâmicas associadas a estes mesmos contextos.

Bronfenbrenner (1979, 1986 e 1994), através da abordagem sistémica e ecológica que desenvolveu, afirma que o processo de desenvolvimento de qualquer indivíduo é caracterizado pelo seu dinamismo e a ligação estabelecida com o meio envolvente. Deste modo, cada criança necessita ser vista como um todo que integra e revela uma “variedade de influências inter-relacionadas” fruto dos “ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos” nos quais se desenvolve (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.14) e das relações entre eles definidas. Tal pressuposto permite interpretar a necessidade de adequar o contexto educativo às características e necessidades evidenciadas pelas crianças, para que estas tenham a possibilidade de construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, a presente secção do Relatório de Estágio revela-se fundamental, na medida em que irá permitir uma compreensão mais fidedigna do capítulo seguinte, onde serão apresentadas e analisadas as atividades realizadas, assim como os resultados obtidos.

Interessa também salientar que neste capítulo será explanada a importância da metodologia de investigação-ação para o desenvolvimento de práticas cada vez mais conscientes e fundamentadas, visando um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para as crianças e de desenvolvimento profissional para os educadores/professores.

## 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

A instituição que acolheu o par pedagógico neste contexto educativo foi uma escola EB1/JI (Escola Básica do 1.º Ciclo/ Jardim de Infância) pertencente a um Agrupamento Vertical de Escolas, gerado no ano de 2003, na zona metropolitana do Porto. O Agrupamento é um dos maiores da cidade do Porto, composto por um elevado número de escolas.

De acordo com os Censos de 2011, a freguesia a que a instituição pertence caracteriza-se por compreender uma área de 8,13 km<sup>2</sup> e em termos demográficos, uma população de 32.652 pessoas, sendo, ainda, considerada como uma das freguesias mais desfavorecidas da cidade do Porto (Instituto Nacional de Estatística, 2012). Com efeito, esta é uma população carenciada não só a nível socioeconómico, mas também a nível cultural. Acresce que esta população pode ser descrita como jovem, ainda que com tendência para o envelhecimento, e revela baixos níveis de escolaridade, sendo que o mesmo documento demonstra que, em 2011, a taxa de desemprego era de 24, 19%. A par desta situação é também evidenciado o elevado grau de degradação a nível urbanístico e ecológico, a existência de vários programas de realojamento, que refletem a desarticulação com as políticas referentes à urbe portuense mais abrangentes, transformando-a num depósito e aglomerado de bairros sociais e, conseqüentemente, de problemas de índole social. É possível verificar, de modo geral, que um número significativo de encarregados de educação revela baixas expectativas no respeitante ao sucesso escolar dos seus educandos, demonstrando pouco interesse pelo seu desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne aos agregados familiares, estes são, na sua maioria, do tipo tradicional, verificando-se, contudo, um aumento da monoparentalidade, assim como do número de avós que se assumem como figuras tutelares. Este é um grupo caracterizado pelo baixo nível de habilitações literárias, qualificação profissional deficitária, o que explica que haja uma parte considerável das famílias a viver em situações de pouca estabilidade, com empregos precários,

com rendimentos económicos bastante baixos. Esta situação resulta num número substancial de famílias dependentes do apoio de organismos de cariz social, nomeadamente a Segurança Social, particularmente do Rendimento de Inserção Social.

A freguesia é composta por um elevado número de bairros sociais e camarários de onde provém a maior parte das crianças e jovens que frequentam as escolas deste agrupamento.

Considerando o contexto em que o agrupamento se insere, este assume-se, desde de 2003, como uma Escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) que, de acordo com o Despacho n.º 147-B/ME/96, tem como objetivo “o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um”, apresentando-se, assim, como uma unidade geoeducativa.

A EB1/JI, pertencente à rede pública e tendo como entidade tutelar o Ministério da Educação, é composta por quatro salas de atividades e sete salas de aula destinadas ao 1.º CEB, sendo que uma das salas visadas para a EPE se encontra no edifício do 1.º CEB. Neste edifício existem, ainda, uma biblioteca, um refeitório, um ginásio, uma sala de professores, 8 casas de banho e uma sala de apoio especializado de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nomeadamente multideficiência e surdocegueira congénita. No edifício do jardim-de-infância existem três salas de atividades, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, uma despensa, duas casas de banho e um pequeno espaço dedicado ao Serviço da Componente de Apoio à Família (CAF/SAF). O espaço exterior contém uma casinha com escorrega e as hortas das diferentes salas de atividades.

No respeitante à população escolar deste estabelecimento, a instituição abrange 85 crianças na EPE e 146 alunos no 1.º CEB, perfazendo um total de 231 crianças, afigurando-se como a EB1/JI com maior número de crianças na freguesia a que pertence.

Neste capítulo, importa apresentar uma caracterização específica do ambiente educativo onde a mestrandia desenvolveu as suas intervenções. A

prática pedagógica foi desenvolvida com um grupo de crianças que constituiu a sala de atividades dos três anos. Este pode ser caracterizado como um ambiente educativo seguro, que facilitava e potenciava as aprendizagens do grupo de crianças, e em que cada uma delas era e sentia-se valorizada. Foram estabelecidas diferentes interações entre a família e o contexto educativo que importava estimular e estreitar “para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos” (ME/DEB, 1997, p.34). Os elementos da família foram sempre vistos como sendo “os primeiros educadores das crianças”, uma vez que foi através do seu apoio que as crianças desenvolveram uma importante parte das suas aprendizagens (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.34). A equipa educativa e a família trabalharam em conjunto, num sistema de co-educação, no qual ambas as partes contribuíam ativamente e positivamente para o processo de formação da criança. Somente através da partilha de informações, experiências e aspetos evidenciados pela mesma é que se foram construindo situações de aprendizagem cada vez mais ricas e significativas.

É igualmente indispensável promover a colaboração constante entre a própria equipa responsável pelas crianças, na procura continuada das respostas mais adequadas às mesmas, tendo sido essa cooperação fulcral em todo o processo.

Considerando que um dos principais objetivos do Programa TEIP 3, definido pelo DN n.º 20/2012, é a articulação da ação pedagógica com parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária, o grupo de crianças participou em vários projetos e atividades.

Para além dos projetos expostos, tendo por base a metodologia de projeto, o grupo de crianças, juntamente com a educadora e com a díade, desenvolveram, na sala de atividades, diversos projetos visando temáticas distintas com o objetivo de responder às necessidades e interesses das mesmas, como é o caso de *Os Dinossauros* - tema proposto e desenvolvido pela díade. Como forma de promover a relação família-escola, desenvolveu-se o

projeto *Jogos e Livros em vai e vem*, possibilitando a partilha entre as crianças e os familiares.

A visão de Brofenbrenner concretizava-se neste contexto, pois ao entrar, sentir e explorar a sala de atividades foi possível perceber tudo o que a organização deste ambiente educativo evidenciava e interrelacionava quanto ao tempo, ao espaço e ao grupo de crianças no que concerne aos diferentes sistemas em que a criança se desenvolve, bem como as suas características. Para tornar possível esta realidade, a reflexão e o “trabalho em equipa dos adultos responsáveis” afigurou-se como imprescindível para a criação de um “ambiente com programas e rotinas centradas nas crianças” e para a orientação do próprio comportamento de suporte ao grupo de crianças (Post & Hohmann, 2007, p.13). Concomitantemente, na interação adulto-criança, a educadora procurava encorajar as crianças e estar atenta às evidências demonstradas pelas mesmas. Tal tornou possível a criação de um ambiente acolhedor, seguro e familiar em que se estimulava uma relação de partilha de ideias, valorizando o *feedback* e o diálogo constante entre pares.

Outro aspeto a não descurar é a organização do tempo. Esta deve ser flexível e ter por base o estabelecimento intencional e planeado de uma rotina educativa que é conhecida pelas crianças (Zabalza, 1992). Contudo, esta rotina, ao ser desenvolvida juntamente com elas, pode e deve ser alterada através das propostas feitas pelo grupo ou por necessidades e interesses demonstrados pelas crianças (ME/DEB, 1997). O dia das crianças era estruturado atendendo ao seguinte: a existência de momentos fixos, tais como o acolhimento (envolvia o preenchimento do quadro de presenças, o registo do tempo meteorológico, diálogo sobre o dia anterior e o diálogo na manta); higiene pessoal; lanche da manhã; recreio; atividades livres; higiene pessoal; almoço; higiene pessoal e oral e, dependendo do dia da semana, uma atividade orientada. Esta estava relacionada com a exploração das diferentes expressões e o aproveitamento dos recursos da escola, como era o caso das idas à biblioteca e ao ginásio. Simultaneamente, era dado espaço à mudança e alteração das atividades semanais mediante as respostas e necessidades do grupo (Post & Hohmann,

2007). As atividades planejadas não eram, assim, rígidas, assumindo-se como meras guias orientadoras da prática docente.

Aliada a esta dimensão, surge também a organização do espaço que deve adequar-se às características, necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe (Idem). Efetivamente, a sala de atividades apresentava-se como uma expressão das diferentes intencionalidades educativas a desenvolver com o grupo e da dinâmica do mesmo, sendo por isso alvo de uma reflexão sistemática (ME/DEB, 1997). O espaço surge como promotor e incentivador da autonomia, bem como da responsabilização do grupo de crianças, uma vez que todas deveriam ser capazes de compreender a organização das diferentes áreas da sala de atividades, participando na sua organização. O espaço pedagógico encontrava-se organizado nas seguintes áreas de interesse: i) biblioteca; ii) cozinha; iii) garagem e construções; iv) consultório médico; v) mercearia; vi) música; vii) jogos; viii) animais; ix) pintura; x) faz de conta; xi) sentidos e, ainda, uma área em construção – natureza.

Acresce que todo o material presente neste espaço se encontrava ao alcance da criança, pelo que podia ser utilizado livremente. Os recursos eram variados, funcionais e adequados à faixa etária. De notar a existência de material estruturado e não estruturado e também uma parte substancial de materiais que eram construídos pelas crianças ou pela equipa educativa. Foi feito um aproveitamento significativo de material de desperdício e os materiais eram, dentro do possível, os mais autênticos, sendo que vários faziam parte da rotina diária das crianças, como por exemplo o quadro de presenças. O espaço educativo era, por tudo o que anteriormente se apontou, um espaço ativo em que as diversas áreas se interrelacionavam e articulavam, constituindo-se como uma base fundamental e “rede de suporte” da aprendizagem do grupo de crianças.

Em termos organizacionais, o grupo era composto por doze crianças de três anos e apenas uma de quatro. No que concerne às suas características, através da observação realizada, verificou-se ser um grupo revelador de uma forte

autonomia, entusiasmo e vontade de descobrir e explorar o mundo circundante, ainda que com evidentes necessidades a nível da expressão oral e da interação com as outras crianças.

O ambiente educativo constituiu-se como um ambiente pensado, agradável e estimulante, capaz de proporcionar bem-estar, oportunidades de aprendizagem ativa, de exploração dos interesses das crianças e que respondia às suas necessidades, espelhando uma forte ligação entre a fundamentação teórica, as características e as exigências do contexto.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A instituição que recebeu o par pedagógico neste contexto educativo foi um Centro Escolar pertencente a um Agrupamento Vertical de Escolas situado na cidade do Porto. Este agrupamento teve origem no ano de 2008 e localiza-se num dos concelhos pertencentes ao distrito do Porto. A freguesia em questão compreende uma área de 7, 860 km<sup>2</sup> e encontra-se a 4 km da cidade do Porto (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

A freguesia onde se encontra a sede do agrupamento caracteriza-se por uma considerável expansão urbanística e populacional, o que a torna uma das freguesias com maior densidade populacional do concelho. Tem cerca de 31 000 habitantes, dos quais 50% tem menos de 40 anos de idade, assumindo-se como uma população jovem. A diversidade sociológica desta população explica, em grande parte, o desenraizamento cultural, a heterogeneidade a níveis social e económico, bem como as dissimilitudes relativas à escolarização e à formação. De acordo com os Censos de 2011, a taxa de analfabetismo é de 2,47% (Instituto Nacional de Estatística, 2012). No que concerne à economia desta região, a mesma assume-se, principalmente, como rural. No entanto, ao longo dos anos, tem sido criado algum tecido industrial, facto que levou ao

incremento económico da zona e a uma diminuição da taxa de desemprego que, de acordo com os Censos de 2011, é de 14,98% (Instituto Nacional de Estatística, 2012). Este Agrupamento, segundo o Projeto Educativo elaborado pelo mesmo, segue o princípio da “escola para todos”, perspetivando a educação como um meio para a formação e para a qualificação académica, através do desenvolvimento integral e harmonioso de cada um dos seus alunos, enquanto cidadãos ativos, responsáveis, conscientes, respeitadores de diferenças e dotados de espírito crítico.

É nesta conjuntura demográfica que se insere este Centro Escolar. Esta instituição pertence à rede pública, sendo a sua entidade tutelar o Ministério da Educação. É composto por onze salas de aula: três destinam-se ao ensino pré-escolar e as restantes ao 1.º CEB. Possui um gabinete para a coordenação, uma pequena reprografia, um pequeno espaço dedicado à informática, um salão polivalente e uma sala destinada ao CAF/SAF. Possui, ainda, um refetório com uma cozinha e um campo de jogos.

No 1.º CEB, a componente curricular funciona em regime normal entre as 9h e as 15:30h, sendo que a carga horária semanal definida para as diferentes áreas curriculares é a seguinte: Língua Portuguesa e Matemática – 7,5h cada; Estudo do Meio – 3h; Expressões Artísticas e Físico-Motoras – 3h e Apoio ao Estudo – 2 h. No que concerne à CAF/SAF, as atividades são dinamizadas por duas animadoras socioeducativas, das 7:30h às 9h e no período da tarde das 15:30h às 19h, regulamentado pelo Despacho normativo n.º 7/2013 de 11 de junho e pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. No que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular, estas são componentes otimizadas pelo DN n.º 7/2013 de 11 de junho e pelo DN n.º 7-A/2013 de 10 de julho.

A prática pedagógica da mestranda desenvolveu-se com a turma do 4.º B. Este grupo era composto por 26 crianças entre os 8 e os 10 anos, sendo que 13 dos seus elementos eram raparigas e 13 eram rapazes - note-se que um aluno de 14 anos que se encontrava inscrito nunca compareceu às aulas. O grupo não englobava nenhuma criança identificada como portadora de NAS. A turma revelava interesse na participação em atividades repletas de dinamismo, com

algum grau de competitividade e que tivessem como recurso tecnologias diversas, assim como a exploração de novos conteúdos, apresentados de forma inovadora. Relativamente às necessidades de aprendizagem, o grupo de alunos revelava dificuldades a nível do trabalho em grupo, demonstrando falta de competências de colaboração e cooperação entre pares. Na área curricular de Português, evidenciava dificuldade na produção textual, na leitura autónoma e, conseqüentemente, carência e falta de interesse ao nível da educação literária. No respeitante à área de Matemática, os alunos revelavam dificuldades no desenvolvimento de estratégias de cálculo mental e na resolução de problemas, sobretudo ao nível da compreensão. De modo geral, era evidente que a turma considerava algumas atividades algo complexas, a saber: a interpretação e compreensão de textos e enunciados, independentemente do contexto a que estavam associados; distinguir informação essencial de acessória; estabelecer relações lógicas; e, ainda, fazer inferências. A par do mencionado, este grupo caracterizava-se pela dificuldade no cumprimento das regras, nomeadamente aquando da participação em atividades.

A construção de um ambiente educativo seguro pelos intervenientes que nele atuam, que facilite e potencie as aprendizagens do grupo de crianças e, em que cada uma delas se sinta valorizada exige do docente uma atitude reflexiva sobre a sua própria ação e sobre a ação dos seus alunos, assumindo-se, deste modo, como corresponsável pelo seu desenvolvimento (Mesquita & Pereira, 2015). Assim, o ambiente educativo afigurava-se como acolhedor, confortável e propício à aprendizagem dos alunos. Contudo, inicialmente, encontrava-se pouco decorado o que o tornava um pouco impessoal. Ao longo da PPS, as mestradas – atendendo a que o espaço é o terceiro educador (Idem) - trabalharam em conjunto com as crianças e foram desenvolvendo atividades, no sentido de colmatar e reverter progressivamente a situação descrita. Relativamente à organização do espaço, às condições de ventilação, luminosidade artificial e natural, assim como ao aquecimento, considera-se que eram as necessárias e adequadas ao normal e fluído desenvolvimento das

aulas. A sala de aula apresentava, a nível de arrumação, três armários de acesso condicionado para os alunos e duas estantes de livre acesso, consoante as regras estabelecidas para o uso das mesmas. Ainda a nível organizativo, as mesas e as cadeiras encontravam-se organizadas de acordo com uma pedagogia tradicionalista. Acresce que, o espaço da sala de aula, apesar de suficiente para a turma, não era muito grande e a pouca distância entre os diferentes pares (alunos e professora) conferia à sala um ambiente acolhedor e confortável.

A organização do tempo e das rotinas implica uma estrutura organizativa que permita à criança participar e construir o seu próprio conhecimento, percebendo a sua relação com o saber (Bramão, Gonçalves & Medeiros, 2006, Costa, Silva & Fernandes, 2015). Assim sendo, o dia das crianças tinha início com a escrita do sumário, que era feito, diariamente, pela professora cooperante e pelas mestrandas, sendo registado no caderno por todos os alunos. O sumário era da inteira responsabilidade da professora que o planeava atempadamente e depois transmitia, e apresentava uma estrutura segmentada, segundo as diferentes áreas curriculares e o horário diário da turma, o que evidenciava a falta de articulação entre as áreas e os domínios. Contudo, por vezes, assumia um carácter mais flexível, pois os diferentes momentos eram reorganizados de acordo com o decorrer das atividades. Tal organização caracterizava-se por ações concretas, pelo que todas as semanas existia alguém responsável por tarefas pré-definidas. Além disso, as crianças eram autónomas na recolha de alguns materiais como tesouras, lápis de cor e régua, cumprindo regras estabelecidas. Ao longo do ano, todos os alunos assumiam certas responsabilidades e funções, uma vez que as tarefas eram distribuídas de modo cíclico.

Outro aspeto a ponderar relaciona-se com a organização e gestão dos recursos pedagógicos e didáticos. De acordo com Graells (2000), todos os materiais que são utilizados, por forma a facilitar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, são considerados como recursos educativos (Botas & Moreira, 2013), pelo que uma ação pensada e refletida sobre os mesmos é

de extrema importância. Embora a sala de aula dispusesse de alguns recursos de qualidade pedagógica, na sua maioria permitiam apenas explorar conceitos e conteúdos matemáticos, sem grande diversidade. Além disso, os recursos existentes não eram de livre acesso por parte das crianças nem se encontravam visíveis, tendo sido adquiridos e selecionados pelo agrupamento ou pelos professores do 4.º ano de escolaridade. Nenhum dos recursos disponíveis havia sido construído pelas crianças. Importa ressaltar que, neste contexto, os manuais escolares surgiam como recurso privilegiado e principal mediador curricular (Calado & Neves, 2012).

É da responsabilidade do professor do 1.º CEB desenvolver o respetivo currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos específicos das diferentes áreas e as competências essenciais à promoção da aprendizagem dos seus alunos. O professor necessita gerir a sala de aula e todas as dimensões envolventes, de modo a corresponder às necessidades e interesses do grupo. Foi neste contexto que a turma elaborou as regras de sala de aula no 1.º ano, que eram flexíveis de acordo com as atividades dinamizadas. Cedo se notou que alguns alunos não apresentavam uma boa postura; na ânsia de participar ativamente nas atividades, falavam antes de colocar o dedo no ar, apresentando-se como um grupo falador e distraído, que não cumpria algumas regras. No sentido de minimizar algumas destas ocorrências, a distribuição em grupos foi efetuada pela professora, atendendo às características dos alunos e às sugestões das mestrandas, com o intuito de potenciar uma melhor aprendizagem a todos. Sempre que necessário, procedia-se a modificações que o tempo veio a revelar serem mais eficazes. Em contexto de sala de aula, a organização privilegiada era o trabalho individual e em grande grupo. Por sua vez, o trabalho a pares e, especialmente, em pequenos grupos não foi muito frequente.

No respeitante às atividades desenvolvidas, estas eram adequadas aos objetivos estabelecidos pelo agrupamento escolar, com base nos programas e nas metas curriculares para as diferentes áreas curriculares. Assim, a ação educativa era desenvolvida recorrendo, de forma quase exclusiva, aos manuais

escolares, de modo que a articulação entre áreas e domínios era praticamente inexistente. Além disso, procurava-se seguir o horário estabelecido, com alguma flexibilidade, para que a duração das atividades fosse adequada. Contudo, estes constrangimentos fizeram com que nem sempre fosse adequada às necessidades e, principalmente, aos interesses das crianças. Ao nível da diferenciação pedagógica, apesar de a planificação não ser desenvolvida com esse intuito, no decorrer da ação verificava-se uma preocupação em apoiar e auxiliar cada uma das crianças, em particular quando as dificuldades na aprendizagem de um determinado conteúdo eram notórias. Nesta altura, a professora recorria a diversos tipos de perguntas, nomeadamente perguntas de resposta aberta, fechada e semiaberta, de acordo com as atividades. Estas eram dirigidas a todos os alunos, fomentando a participação de todos, tanto dos que a solicitavam, como dos que necessitavam de apoio, mas nem sempre o faziam abertamente. Assim, foi possível criar um clima favorável à comunicação, em que todos os alunos se sentiam à vontade para partilhar os seus conhecimentos e dúvidas. Para potenciar a aprendizagem e desenvolver a autoestima de alguns alunos, a professora recorria ao *feedback* positivo. Na gestão das atividades desenvolvidas, a turma contava com o apoio da coordenadora da escola para auxiliar três crianças com maiores dificuldades de aprendizagem.

Apesar da importância da organização dos aspetos previamente mencionados, na prossecução de um ensino de qualidade é necessário considerar as interações entre os diferentes intervenientes que atuam neste contexto (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Assim, a interação entre alunos e professora era regulada pela docente e um pouco unidirecional, devido à utilização do método de ensino e aprendizagem transmissivo e sem momentos de negociação das atividades e das estratégias a desenvolver. Apesar da preocupação em desenvolver alguns momentos de diálogo relativamente frequentes, decorrentes da exploração de textos ou correção de exercícios do manual, estes não eram suficientes para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, nem eram cognitivamente desafiantes. Não obstante o empenho e o

envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, a falta de entusiasmo persistia. Em virtude desta realidade, a docente era impelida a regular a interação entre alunos, não havendo espaço para interagirem e construírem o seu próprio conhecimento em conjunto, a pares ou em pequenos grupos. Consequentemente, foram surgindo situações de diálogo paralelo aos conteúdos que estavam a ser trabalhados em sala de aula. Acresce que, não estando habituados a partilhar ideias e opiniões, os alunos revelavam falta de tolerância para com os seus pares e pouco poder argumentativo. Por outro lado, a vontade e satisfação, em ajudar e auxiliar os colegas era evidente e geradora de um ambiente de entreajuda muito positivo.

No sentido de incrementar esta interação torna-se necessário que a mesma seja promovida e desenvolvida não só no contexto de sala de aula, mas também com as famílias e com a comunidade envolvente, ou não fosse a escola um organismo social. A promoção deste intercâmbio de experiências e vivências foi conseguida através da realização de algumas atividades envolvendo toda a comunidade escolar - como foi o caso da “Feira dos Sentidos” - e pelo recurso a reuniões com os encarregados de educação para partilha de informação relativa ao trabalho desenvolvido em contexto escolar. Tendo como referência o projeto educativo do agrupamento, os projetos a desenvolver nesta turma não surgiram por iniciativa do grupo, mas antes por imposição da escola ou agrupamento e eram desenvolvidos ao nível do 1.º CEB ou, somente, em turmas do 4.º ano de escolaridade. Paralelamente, a díade desenvolveu, juntamente com o grupo, o projeto de produção textual *O escritor que vive dentro de ti!* como modo de colmatar as dificuldades evidenciadas pela turma, na competência específica do domínio da leitura e da escrita (explanado no terceiro capítulo).

O ambiente educativo assumiu-se, assim, como resultado de processos de reflexão e, além de acolhedor, confortável e proporcionador de bem-estar, permitiu às crianças momentos de aprendizagem ativa. Dentro do possível, procurou-se dar resposta aos interesses e necessidades do grupo de crianças, às características e exigências do contexto.

### 2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E OS RECURSOS UTILIZADOS

Num mundo cada vez mais marcado pela globalização, repleto de novos desafios, “que se reflecte inevitavelmente na escola para todos” (Alonso, 2002, p.85) exige-se aos profissionais da educação uma prática pedagógica pensada, informada, indagadora e, como tal, investigativa. O educador/professor, perspetivando a promoção de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e significativo, necessita assumir-se como um investigador e desenvolver uma atitude crítica e de questionamento (Alarcão, 2001).

Atendendo a esta realidade, a mestranda desenvolveu a sua prática educativa e a sua formação profissional segundo uma metodologia de investigação-ação. Esta estratégia, enquanto pedagogia que visa a autonomia, prioriza o desenvolvimento da pesquisa e análise sobre um contexto educativo específico e os seus fenómenos (Esteves, 2002, Sanches, 2005, Manen, 2007), caracterizando-se por uma “perspetiva interacionista e socioconstrutivista de aprendizagem experiencial” (Alarcão, 2001, p.23). Deste modo, foi possível potenciar a melhoria das aprendizagens de ambos os grupos de crianças, bem como da mestranda, sendo todas as conquistas conseguidas “reflexos na transformação dos contextos educativos” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006, p.46).

É de salientar que a PPS constituiu um período de elevado enriquecimento formativo. A prática educativa possibilita mobilizar saberes teóricos em contexto, o que conduz a uma prática pedagógica sustentada em referentes teóricos e refletida, fruto do diálogo entre as conceções teóricas, pessoais, a prática situada e os valores que lhes são subjacentes (Oliveira & Serrazina, 2002, Fonseca, 2013, Formosinho, 2013).

A investigação-ação, de tipo colaborativo, perfilada pela mestranda, pelo par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisores institucionais assumiu todos os contornos de um desenvolvimento profissional cooperado. Foram

estabelecidas relações diversas que possibilitaram à mestranda uma “actividade de autocriação e de transformação” (Moita, 2000, p.139). A metodologia mencionada permitiu, então, a criação de espaços abertos ao diálogo, ao questionamento, à participação, à observação e à reflexão, o que conduziu, por sua vez, à flexibilização e adaptação de planificações e estratégias de atuação aquando das práticas pedagógicas (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006).

Desenvolvida a partir de uma situação real (Carmo & Ferreira, 1998), a investigação-ação assume-se como uma construção ao longo do tempo (Woods, 1996) cujo principal objetivo é a resolução de um problema real.

Visando uma maior compreensão e aperfeiçoamento da prática educativa, uma ação informada, bem como do contexto em que esta se desenrola (Bell, 2004), ao desenvolver a investigação-ação é necessário, de acordo com Carr e Kemmis (1988), cumprir uma metodologia em espiral e um processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Estas diferentes fases estabelecem entre si pontos de ligação, resultando numa relação dinâmica e interativa (Vieira & Moreira, 2011) ao mesmo tempo que promovem a (re)construção do conhecimento praxeológico do educador/professor – investigador.

Considerando que “o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p.11), a observação apresenta-se como um processo fundamental de recolha sistemática e focada de informação para a compreensão do contexto educativo e dos seus atores (Estrela, 1994, Trindade, 2007, Reis, 2011). Neste sentido, no decurso da PPS, a observação possibilitou à mestranda realizar um ato consciente e intencional de interpretação dos contextos, por forma a problematizar essas mesmas realidades. Procedeu ao desenvolvimento fundamentado da sua ação educativa, de maneira a construir conhecimentos relevantes sobre cada uma das crianças e, conseqüentemente, estabelecer e definir estratégias para o alcance dos objetivos traçados, melhorando as atividades dinamizadas.

No respeitante a esta fase, a mestranda recorreu a diferentes meios e instrumentos como suporte. Foram efetuados, regularmente, momentos de diálogo não só em tríade e díade de formação, mas também juntamente com os grupos de crianças, uma vez que estes “são os principais parceiros pedagógicos e colaboradores da investigação” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2006, p. 66). Paralelamente, o par pedagógico elaborou e preencheu guiões de observação, notas de campo e participou em reuniões com os encarregados de educação; foi ainda feito outro tipo de registo, tais como fotografias, gravações, entre outros.

A planificação constituiu o instrumento de conjugação da análise das informações recolhidas com a intencionalidade educativa da mestranda. Planificar implica desenvolver uma intervenção estratégica da ação do docente, por forma a existir não só uma articulação das ações e das estratégias previstas, mas também a adequação das mesmas às características e diversidade dos alunos (Zabalza, 1992). Segundo o mesmo autor, este documento orientador assume um carácter flexível, pelo que pode ser alvo de adaptações e reajustamentos mediante as circunstâncias decorrentes da prática pedagógica. A concretização desta etapa exigiu da mestranda a consulta e consideração dos documentos legais orientadores disponibilizados, a saber: as OCEPE, os Programas correspondentes a cada área curricular e as Metas Curriculares do Ensino Básico. Permitiu, similarmente, estabelecer uma relação entre estes saberes normativos e legais, o conhecimento pedagógico e didático com o conhecimento desenvolvido sobre o grupo de crianças e o ambiente educativo.

O processo de planificação envolveu a seleção do conteúdo, das atividades, dos recursos, de estratégias, de instrumentos de avaliação e das diferentes metodologias adotadas (Arends, 2008, Ferraz & Belhot, 2010), verificando-se a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo e motivador com iguais oportunidades de aprendizagem para todas as crianças (Arends, 2008).

Ao longo da PPS, procedeu-se à realização de grelhas de planificação semanal, bem como planos semanais. Similarmente, antecedendo as planificações das aulas supervisionadas, elaboraram-se guiões de pré-

observação, excelentes ferramentas de estruturação do pensamento, da consciencialização e reflexão sobre a planificação a concretizar, inclusive na antecipação de possíveis obstáculos emergentes da dinamização. No respeitante a este aspeto, é de realçar a importância do trabalho colaborativo decorrente do processo de supervisão, uma vez que possibilitou a partilha de *feedback*, num “processo de auto-regulação e hetero-regulação” (Estrela & Estrela, 2001, p.33).

É na ação que o educador/professor mobiliza as práticas planificadas, pelo que durante a PPS as planificações estruturadas foram postas em prática segundo uma pedagogia socio construtivista, sujeitas a alterações e alguma flexibilidade, consoante as necessidades e respostas do grupo de crianças. Considerando que o conhecimento na ação se vai “atualizando através das reformulações da própria ação, que decorrem duma reflexão na e sobre a ação” (Jacinto, 2003, p.48), os momentos de supervisão, a partilha de ideias, e opiniões, bem como o apoio constante providenciado pelas orientadoras cooperantes e pelo par pedagógico foram fundamentais em termos de observação, reflexão e avaliação das ações, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento de práticas fundamentadas em conformidade com o contexto e com os grupos de crianças.

A LBSE, bem como o DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, acentuam que a formação do educador/professor deve permitir o desenvolvimento de uma cultura pedagógica que garanta o exercício de reflexão sobre a ação, tornando-o produtor de um saber e de um saber-fazer (Nóvoa, 1992) essenciais para a conceptualização de uma prática educativa reflexiva e epistemológica (Jacinto, 2003).

Os professores reflexivos devem desenvolver “a sua prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto” (Oliveira & Serrazina, 2002), pelo que, segundo Nóvoa (1992) e tendo por base as pesquisas de Schön (1990), o professor reflexivo deve-se conceber como um participante do seu processo de reflexão, isto é, construir o seu conhecimento na ação, refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, construindo o seu

desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, ao longo da PPS, a reflexão assumiu-se como elemento transversal a todas as etapas do ciclo de investigação-ação e à sua prática.

Para a concretização desta realidade contribuiu a construção de diferentes instrumentos de reflexão e de autorreflexão, como o portefólio de formação desenvolvido em ambos os contextos de PPS. Trata-se de um documento valioso que facilitou à mestranda a articulação da teoria com a prática, permitindo-lhe refletir sobre a sua formação (Bernardes & Miranda, 2009), tendo funcionado, também, como estratégia de estímulo, de aquisição de autonomia e de incentivo à criatividade e reflexividade. Considerando que “a escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções” (Vieira & Moreira, 2011, p.40), as reflexões individuais sobre a prática e as reflexões sobre as práticas supervisionadas permitiram reviver e repensar as situações pedagógicas vividas, tendo em vista a ação futura. O mesmo pode ser dito das narrativas individuais e das narrativas colaborativas, reveladoras do “eu” da mestranda na sua relação com o “outro”, isto é, o par pedagógico e as orientadoras cooperantes e “com o contexto em que (...) (inter)agem” (Vieira & Moreira, 2011, p.40). Assim, este instrumento afigurou-se como de enorme valência para a prática educativa. Apesar da situação educativa analisada ser a mesma, os diferentes intervenientes conferiram-lhe os seus próprios significados (Ribeiro, 2011), tendo-se verificado uma construção cooperada de saberes profissionais.

Aliada à reflexão emerge a avaliação que se assume como “um elemento integrante e regulador das práticas educativas” (Abrantes, 2002, p.9), pelo que a avaliação dos processos educativos, das aprendizagens e das competências desenvolvidas deve ser constante e sistemática (Freire, 2003, Marchão, 2014). Neste sentido, a mestranda teve a preocupação de participar na fase da avaliação, em ambos os níveis educativos. Na EPE, o processo de autoavaliação compreendeu uma avaliação de cariz formativo, tendo sido ouvidas as opiniões das crianças. Relativamente ao 1.º CEB, esta preocupação evidenciou-se na

construção de instrumentos de avaliação, tais como o preenchimento de grelhas de observação de conteúdos. Para o desenvolvimento destes instrumentos foi necessária a interpretação e a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, estratégias, objetivos, o contexto, os grupos de crianças, as suas carências e preferências, recursos e materiais disponíveis. A participação neste processo tornou a mestranda mais ciente dos fenómenos educativos e dos seus significados, bem como do impacto da sua ação pedagógica.

A educação deve, então, ser desenvolvida segundo esta perspetiva praxeológica, o que implica, por parte do educador/professor, a sustentação de um processo contínuo de investigação-ação, que lhe possibilite confrontar os referentes teóricos com os dados recolhidos no ambiente educativo e, assim, definir a sua ação.

Neste seguimento, “não saberemos agir se não tivermos sobre o mundo explicações sobre como este funciona, ainda que essas explicações possam ir mudando ao longo do tempo” (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p.27), pelo que para a mestranda, enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, é essencial participar num processo contínuo de formação que estimule processos de desenvolvimento pessoais e profissionais. Consequentemente, a prática reflexiva, indagadora, investigativa e transformadora assume-se como fio condutor de uma formação cada vez mais consciente e responsável. Só esta permite trilhar um caminho formativo e profissional no qual a mestranda possa mobilizar e integrar as capacidades e competências desenvolvidas, adaptando-as às diferentes situações educativas, ao mesmo tempo que se estabelece uma relação pedagógica de qualidade e se proporciona o desenvolvimento holístico das crianças. Neste sentido, após a caracterização detalhada dos contextos de PPS, no capítulo seguinte serão alvo de explanação e de reflexão algumas atividades e projetos que constituíram o percurso formativo vivenciado pela mestranda.



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

### **INTRODUÇÃO**

O principal intuito deste capítulo é a apresentação de uma análise reflexiva do processo formativo da mestranda, durante o período de PPS na EPE e no 1.º CEB. Simultaneamente, é propósito da mestranda, refletir no respeitante à influência da prática pedagógica no desenvolvimento de competências profissionais intrínsecas ao perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, bem como sobre eventuais mudanças que promovam uma melhoria ao nível das práticas educativas desenvolvidas.

A prática pedagógica da mestranda decorreu segundo uma metodologia de investigação-ação, com o objetivo primordial de investigar e refletir sobre as práticas efetuadas, no sentido de melhorar a sua ação, proporcionar momentos de aprendizagens significativas e, por conseguinte, apoiar, mais eficazmente, as crianças na construção ativa e consciente dos seus conhecimentos. Na persecução desta meta, constituiu-se como sendo de extrema importância o processo de observação, transversal a todo o processo educativo, desenvolvido durante o período de PPS. De facto, esta consciência possibilitou uma atitude de questionamento do real e dos seus intervenientes, o que se traduziu num conhecimento gradual e cada vez mais rico do contexto de prática, da equipa educativa e do grupo de crianças.

Por forma a tornar este processo mais completo, importa salientar a participação da mestranda, no que concerne à EPE, na construção do PCG, em colaboração com o par pedagógico e com a equipa educativa e, no caso do 1.º CEB, na elaboração do guião de observação tendo-se revelado imprescindível para esta elaboração, a análise aprofundada dos Projetos Educativos de cada Agrupamento e dos Projetos Curriculares de Turma/Grupo de cada um dos

grupos, desenvolvido pelas orientadoras cooperantes e os respetivos questionários. Com efeito, todos os documentos, anteriormente mencionados, representaram instrumentos decisivos para a identificação de necessidades e interesses, evidenciadas no segundo capítulo deste Relatório de Estágio, que apoiaram a mestrandia na construção de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Consequentemente, no âmbito do desenvolvimento de práticas curriculares significativas para os alunos, urge a necessidade de perceber o processo da planificação como sendo complexo, em virtude do carácter sistemático e reflexivo de análise e consulta dos documentos legais e normativos, que orientam todo o sistema educativo assim como, a prática pedagógica. Subjacente a esta realidade surge a exigência de estruturar as competências que se pretendem desenvolver, articulando as diferentes áreas curriculares, integrando as preferências e dificuldades detetadas das crianças, consoante o disposto para ambos os níveis no segundo capítulo deste Relatório de Estágio. Como tal, aquando do início da sua prática pedagógica, a mestrandia sentiu algumas dificuldades no estabelecimento do tempo de duração das atividades desenvolvidas e no grau de complexidade inerente às mesmas. Todavia, como resultado da constante reflexão colaborativa e do processo de observação desenvolvido, estas dificuldades foram ultrapassadas. Importa salientar, que em ambos os níveis educativos, foi preocupação da mestrandia durante este processo, tomar em apreço as conceções educativas da equipa educativa, conciliando-as com as visões e objetivos que se propôs desenvolver, juntamente, com os grupos de crianças. Para tal, contribuiu a crescente confiança na sua prática e capacidade de integrar e articular diferentes saberes, o que possibilitou consolidar quadros teóricos conceituais, a focalização da observação e ainda, a consideração do carácter único das diferentes dimensões pedagógicas, mas que se interligam e intersejam, de forma a que o processo educativo se tenha desenvolvido como um todo.

Efetivamente, o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática desenvolvida e a experiência decorrente da observação e intervenção

pedagógica, possibilitaram a identificação, o conseqüente confronto e definição de estratégias de superação das maiores dificuldades experienciadas pela mestranda. Estas relacionaram-se, sobretudo, com a gestão do grupo de crianças, mais especificamente em conseguir manter, durante um longo período de tempo, um nível de atenção e de interesse elevados, motivando-as, simultaneamente, para a participação ativa nas tarefas a desenvolver. No entanto, é de ressaltar, que através das vivências experienciadas, aquando da intervenção pedagógica, esta realidade foi-se modificando positivamente. Para o descrito previamente, foram decisivas as alterações efetuadas a nível da postura, da seleção de recursos, de estratégias e da própria organização das atividades desenvolvidas. Assim, como conseqüência da significância da prática educativa desenvolvida, relevou-se como evidente a necessidade de estabelecer uma seqüência lógica das atividades, centrada em três principais momentos, a motivação, o desenvolvimento e a sistematização do processo e dos conteúdos explorados, bem como uma organização cuidada e pensada dos respetivos recursos e estratégias selecionadas.

Deste modo, como resultado do processo reflexivo desenvolvido, quer individualmente, quer colaborativamente, constatou-se que, a prática pedagógica da mestranda se traduziu num importante processo evolutivo de transformação da própria prática e da própria ação. Como tal, verificou-se uma gradual flexibilização da gestão do tempo, nomeadamente na duração das atividades e da seqüência lógica planeada, existindo, por vezes, a necessidade de ou prolongar algumas atividades, ou reestruturar a sua seqüência, ou ainda, interromper e descontinuar outras, considerando sempre os objetivos estabelecidos e a resposta do grupo ao que lhes era apresentado.

Porquanto, recuperando o disposto no primeiro capítulo deste Relatório de Estágio e como será evidenciado ao longo do presente capítulo, o processo educativo deve perceber a criança como elemento central ativo do mesmo, de modo a que a mesma tenha a possibilidade de se descobrir a si própria, construindo o seu conhecimento em plena interação com um saber-fazer progressivo (Delors, 1996). Assim, foi principal intuito e preocupação, em

ambos os níveis educativos, desenvolver atividades que integrassem e articulassem as diferentes áreas do saber e os respectivos domínios (Pombo, Guimarães & Levy, 1993), mobilizando estratégias diversificadas e diferenciadas, promovendo a participação de todos os intervenientes e a aprendizagem pela ação, estimulando assim, a construção, conjunta, de ambientes educativos ativos e significativos que favorecessem a partilha e o diálogo.

### 3.1. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Recuperando os pressupostos previamente explanados sobre a metodologia de investigação-ação e sobre o papel do educador, infere-se que a prática pedagógica desenvolvida só foi possível num quadro de permanente observação – entendida como estratégia privilegiada de análise objetiva do real – que permitiu à mestranda e futura profissional da educação a tomada de consciência de si, em situação. Este processo assume-se, assim, como um requisito fundamental para uma intervenção pedagógica adequada ao contexto e às necessidades e interesses manifestados pelo grupo de crianças. O conhecimento do educador deve ser científico, pedagógico e experiencial, pelo que é desenvolvido através de vivências pessoais, influenciadas pelas singularidades dos contextos de interação que integra e onde atua (Baptista & Sanches, 2003).

Neste sentido, decorrente do processo de observação e do conhecimento crescente do grupo, a mestranda foi evoluindo no desempenho de uma prática cada vez mais consciente e fundamentada, não só quanto à fase de desenvolvimento do grupo, mas também aos vários aspetos que o caracterizavam. Em consonância com o postulado no segundo capítulo deste Relatório de Estágio e tendo por base a metodologia de projeto, durante a sua prática educativa, a mestranda estruturou e planificou a sua ação por forma a

dar continuidade e tornar cada vez mais significativos os projetos já implementados na sala de atividades, propondo e desenvolvendo, conjuntamente com o par pedagógico, um novo projeto intitulado *Os Dinossauros*. Este surgiu como resposta ao grande interesse evidenciado pelo grupo de crianças relativamente a esta temática, servindo simultaneamente como estratégia de exploração e de construção, com as crianças, de uma rede de conhecimentos sobre a natureza e a sua importância, outra das necessidades e interesses auscultados no grupo. O projeto foi-se construindo com a exploração de elementos naturais, concretamente plantas e animais, envolvendo a criação de uma área de interesse dedicada aos dinossauros, incluída na área da natureza. Este espaço encontrava-se repartido entre a sala de atividades – no que respeita à exploração dos animais – e o espaço exterior onde foi criada uma horta, plantada e cuidada pelas crianças. A construção desta área, enquanto um dos espaços de brincadeira espontânea, possibilitou às mestrandas a observação das experiências prévias das crianças, as novas descobertas e a sua capacidade criativa, uma vez que “as aprendizagens que ocorrem durante o desenvolvimento da criança são construídas em situações de interações, sendo de essencial importância a mediação e interação com o adulto” (Pontes & Alencar, 2012, p.652).

Através deste projeto foi igualmente possível colmatar dificuldades ao nível da articulação, da entoação, da pouca interação e comunicação entre os diferentes pares, da falta de atenção e concentração nas atividades, aspetos contemplados e evidenciados na explanação das próximas atividades. Constituiu, assim, principal objetivo da mestranda, procurar e adotar estratégias que implicassem a realização de atividades no âmbito do projeto e que promovessem um maior contacto com a natureza (lacuna previamente detetada), bem como auxiliar as crianças na construção dos seus conhecimentos sobre os dinossauros. A mestranda deu particular atenção à articulação do projeto em desenvolvimento com outras temáticas e projetos em que o grupo estava envolvido. Desta forma, a díade procurou alicerçar as diferentes atividades nos conhecimentos das crianças e na sua curiosidade

natural para lhes proporcionar novas experiências e oportunidades de aprendizagem.

Neste seguimento, um dos projetos desenvolvidos e que despertou a atenção e o interesse do grupo, teve como temática central o desenvolvimento embrionário de alguns animais. Uma vez que a construção de conhecimentos da criança deve ser percebida segundo uma perspectiva holística, por forma a potenciar aprendizagens significativas (Formosinho, 2013), foi intuito das mestrandas estabelecer uma ligação entre as duas temáticas. Para tal, a mestranda realizou uma atividade que envolveu a compilação de excertos de vídeos demonstrativos do desenvolvimento embrionário dos dinossauros. Durante o visionamento e exploração do vídeo produzido, foram efetuadas paragens, fornecidas pequenas explicações e colocadas questões às crianças, de modo a averiguar a sua compreensão do observado, lembrando e clarificando os conceitos significativos subjacentes; o vídeo, enquanto objeto motivador e recurso pedagógico, surgiu integrado numa planificação que estabeleceu relações com atividades desenvolvidas antes, durante e depois da visualização (Moreira, 2012).

Posteriormente, foi dinamizado um jogo de movimento que possibilitou a identificação e a distinção entre animais ovíparos e vivíparos. Esta estratégia promoveu “um envolvimento total em que pensamento, ação e sentimento estão estritamente ligados” (Wiertsema, 2003, p.12), possibilitando, em simultâneo, uma participação ativa em novas descobertas (Neto, 2003). As crianças tiveram oportunidade de explorar diferentes tipos de movimento num percurso com obstáculos, que culminou com a seleção das imagens correspondentes aos dois tipos de reprodução característicos dos diferentes animais. No que respeita à postura da mestranda na realização deste tipo de atividades, é de salientar que, no início da sua prática educativa, sentiu algumas dificuldades, sobretudo ao nível da organização, não só dos próprios jogos de movimento e das suas diferentes componentes, mas também do próprio grupo de crianças. Assim, ao longo da PPS, a mestranda empenhou-se vivamente no desenvolvimento de atividades deste cariz, como forma de ultrapassar este

constrangimento, aspecto comprovado pela maior desenvoltura patente na consecução da atividade *A forma manda!*. Tornou-se evidente que o sucesso na implementação de dinâmicas desta índole reside na exemplificação clara do percurso, no incentivar do diálogo e na participação coletiva, para que todas as crianças contribuam para a construção de aprendizagens conjuntas.

Decorrente do paradigma de formação de profissionais de educação, no decorrer da PPS é potenciado um enriquecimento mútuo, através da partilha de experiências. A participação no projeto desenvolvido por colegas de outro contexto de PPS, *Histórias de mão em mão*, constituiu nova fonte de aprendizagem para a mestranda, bem como para o grupo de crianças. Neste âmbito, a díade foi desafiada a construir uma história, juntamente com as crianças. Considerando que qualquer atividade de escrita criativa deve existir contextualizada na prática, nos projetos, vivências e interesses das crianças (Matos, 2005), as mestrandas criaram um clima confortável e propício à instigação da imaginação e da criatividade, integrando o tiranossauro-rex, personagem criada e construída durante o projeto desenvolvido pela díade. Desta forma, através de algumas perguntas orientadoras e por influência do ambiente criado, as crianças decidiram unanimemente que a sua história deveria ser sobre este dinossauro, tendo manifestado logo de início grande entusiasmo e envolvimento. Contudo, a gestão do grupo nem sempre se revelou fácil, pois as crianças com um maior desenvolvimento linguístico e comunicativo “tendem a monopolizar a interação, dificultando a gestão do grupo e da atenção individualizada por parte do educador” (Viana et al., 2014, p.54), o que inibiu a participação das crianças mais tímidas. Por conseguinte, a mestranda procurou que todas as crianças, especialmente as que não participavam com tanta frequência ou espontaneidade, tivessem igual oportunidade de intervir e contribuir com as suas ideias. Constatou-se a extrema relevância de uma criança se sentir estimulada e confiante na interação com os diferentes pares (educador-criança; criança-criança) e que a dinamização da atividade, em particular no que concerne à parte escrita, seja acompanhada de constante verbalização, de forma a que a criança se sinta

valorizada ao ver as suas ideias incluídas na narrativa construída, ao mesmo tempo que se familiariza com o código escrito e percebe que este representa a linguagem oral (Riley, 2004).

A construção do texto juntamente com as crianças possibilitou “o alargamento do seu capital cultural e linguístico” (Viana et al., 2014, p.60), fomentando a literacia emergente, bem como o desenvolvimento da capacidade criativa. A atividade conduziu à participação ativa num jogo intelectual, através da interação estabelecida com o texto desenvolvido pelas crianças, enraizado na sua realidade e imaginação (Riley, 2004, Matos, 2005).

A dinamização desta atividade permitiu, igualmente, uma reflexão aprofundada e crítica sobre a prática educativa da mestrandia, no que concerne ao suporte físico do texto elaborado. O par pedagógico constatou que uma história não se confina somente ao formato livro, pelo contrário, na dinamização da leitura, os recursos utilizados devem ser ricos e diversificados (Martins & Sá, 2008, Quinta e Costa, 2012). Neste sentido, a díade desenvolveu e construiu uma “caixa-teatro” em que as personagens, a três dimensões, interagem entre si por intermédio de um narrador, interpretado pela mestrandia. A história, criada pelas crianças, assumiu um carácter vivo, podendo ser narrada, explorada e apropriada por qualquer uma delas, acrescentando novo fator de motivação no promover do gosto pela literatura, uma das preocupações e intenções educativas da equipa educativa.

No âmbito do projeto trabalhou-se, juntamente com o grupo, a interpretação e compreensão de tabelas de dupla entrada que, de acordo com Martins e Ponte (2010), são ferramentas importantes no desenvolvimento de cada criança, enquanto indivíduo. Visto que a maior parte das crianças já se encontrava familiarizada com este tipo de organização de dados, explorou-se diferentes potencialidades das mesmas, por forma a enriquecer os conhecimentos e desenvolver competências de compreensão e preenchimento deste tipo de tabelas. Assim, a mestrandia abordou estes conteúdos matemáticos, de modo lúdico, traduzido na criação de algumas tabelas, nomeadamente na elaboração de uma tabela em que nas linhas se

encontravam os quatro dinossauros mais abordados ao longo da PPS: o triceratops, o estegossauro, o tiranossauro-rex e o braquiossauro. Houve o cuidado de explicar às crianças que estes animais, já extintos, viveram no planeta Terra no passado, tendo deixado vestígios da sua presença (ossos, pegadas, entre outros) que permitiram, juntamente com outros dados, aos paleontólogos (cientistas especializados nestes estudos) a sua reconstituição física, bem como descobrir e estudar o seu modo de vida.

Nas colunas encontravam-se três acessórios a conjugar com os vários dinossauros: um par de sapatos, um boné e uns óculos de sol. De seguida, foi pedido às crianças o preenchimento da tabela, descobrindo, por associação, em que espaços colocar os diferentes dinossauros com os diferentes acessórios. Durante toda a dinâmica, a mestranda foi intervindo, ora questionando as crianças, ora fazendo-as pensar na sua própria ação; também foram sugeridas hipóteses erradas que as fizessem refletir e explicar o porquê de a um determinado espaço corresponder uma determinada imagem. Deste modo, explorando também conceitos como a linha e a coluna, foi possível perceber a capacidade de leitura e compreensão de tabelas desta índole. Não obstante o facto de ter sido desenvolvida em grande grupo, esta atividade permitiu um enfoque mais individualizado, importante na definição da atuação da mestranda em função das diferentes crianças e dos seus conhecimentos.

No final, foi com satisfação que a mestranda observou que as crianças demonstraram entusiasmo na interação com o material construído. Mesmo antes do início da atividade, e de forma autónoma, tentavam descobrir e perceber qual o propósito daquele quadro branco e daqueles dinossauros de aspeto pouco convencional. O mesmo sucedeu durante a exploração acompanhada da tabela, altura em que foi possível constatar que as crianças não evidenciavam dificuldade na compreensão, interpretação e preenchimento da mesma. Para a mestranda, este foi um indicador positivo do trabalho desenvolvido, no contexto da sala de atividades, pela díade, no âmbito da OTD, promovendo uma construção ativa do conhecimento estatístico (Osório & Maia, 2012).

Igualmente decorrente do projeto mencionado e no sentido de explorar os movimentos das crianças, a mestranda desenvolveu uma atividade que foi organizada em três partes fundamentais e denominada *De que forma a anatomia do dinossauro afeta o seu deslocamento? – O deslocamento do dinossauro é mais fácil com uma cauda curta ou comprida?*. Primeiramente, as crianças foram conduzidas até ao ginásio onde foram desafiadas a ser cientistas, isto é, teriam de experimentar e usar algumas caudas, de diferentes comprimentos e larguras, num percurso previamente construído. O objetivo era levar as crianças a questionarem-se e a refletir, partindo da sua própria experiência, sobre quais as caudas (curtas ou compridas) que facilitavam a movimentação pelo percurso, sem tocar nos obstáculos. De salientar que, durante a atividade, todas as crianças tiveram a oportunidade de experimentar os dois tipos de cauda.

De forma a contribuir para um conhecimento mais abrangente do mundo, a educação para a ciência “deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (Rodrigues & Vieira, 2009, p.647). Neste sentido, após a primeira interação com as caudas e com o percurso, foi apresentada ao grupo a carta de planificação efetuada. Em função da sua importância no desenvolvimento da atividade e enquanto promotora da participação ativa das crianças na mesma, a carta assumiu uma estrutura particular, uma vez que a sua organização simples e registos diversificados apelaram a diferentes modos de acesso e aquisição de informação (Gardner, 2006). Desta forma, foi possibilitada às crianças uma compreensão mais fácil e uma leitura rápida da atividade desenvolvida, das questões emergentes, das respetivas respostas e registos. Para responder às questões, o registo foi realizado através de elementos representativos, sempre acompanhados de verbalização e questionamento; o intuito era o de estimular a tomada de consciência e a organização do pensamento de cada uma das crianças relativamente ao que acontecera e ao que poderia acontecer, incentivando-as a verbalizar as suas ideias.

De seguida, explorou-se a questão-problema *O deslocamento do dinossauro é mais fácil com uma cauda curta ou com uma comprida?* e cada criança expressou a sua opinião. Em simultâneo, na carta da planificação, desenharam-se dois círculos: um, onde se procedeu ao registo do nome das crianças que achavam que iria ser com a cauda mais curta; e outro com o nome das crianças que achavam que seria com a mais comprida; a partir destes dados foi feito o tratamento estatístico das respostas dadas. A realização deste diálogo permitiu que as crianças manifestassem as suas opiniões, ao mesmo tempo que eram confrontadas com opiniões contrárias, tendo por base a experimentação realizada para a explicação dos fenómenos ocorridos e observados (Fialho, 2007). Mais uma vez, foi possível à mestranda recolher evidências da importância das atividades experimentais no desenvolvimento de atitudes científicas (Rodrigues, Mafra, Pires, Gonçalves & Velho, 2008). Considerando que as atividades de índole experimental devem centrar-se na criança, pois alargam, expandem e aprofundam os saberes, bem como a experiência direta e as vivências imediatas (Idem), e que o desenvolvimento da criança depende da sua atividade lúdica e espontânea (Serrão & Carvalho, 2011), a mestranda considera que esta atividade experimental primou pela oportunidade de experimentação, tanto orientada como livre. No decurso da atividade, as crianças participaram num jogo simbólico, imitando dinossauros, através da produção de possíveis sons que um dinossauro faria, pela manipulação e experimentação das caudas, consoante as suas características e capacidades motoras. Ao mesmo tempo, interagiam com os diferentes elementos constituintes do percurso e com as restantes crianças, o que se traduziu na exploração das diversas potencialidades que as caudas e o próprio circuito ofereciam. Assim, constatou-se que as crianças, nesta faixa etária, constroem as suas aprendizagens tendo por base o concreto e real, que é percebido pelo próprio corpo (Hohmann & Weikart, 1997). Similarmente, esta experimentação - a exploração das diferentes caudas em interação com o circuito - permitiu ao grupo de crianças aprofundar a relação de causa-efeito,

aliada à aprendizagem pela descoberta entre a ação da criança e o efeito resultante.

Para a mestrandia, a atividade constituiu uma aprendizagem enriquecedora, pois a situação pedagógica criada compeliu-a a autodesafiar-se, novamente com um jogo de movimento. Ao ser confrontada com as suas dificuldades neste domínio, conseguiu ultrapássa-las. Reitere-se que esta foi uma situação que, ao longo da PPS, se foi transformando cada vez mais num aspeto a considerar aquando da planificação, encarado cada vez menos como uma dificuldade e motivo de insegurança.

Por fim, na etapa referente à síntese, é fundamental a apresentação do projeto à comunidade educativa e aos diversos elementos que dela fazem parte (Vasconcelos, 2012). Atendendo ao facto que as famílias devem participar e estar presentes nos diversos momentos do percurso educativo das crianças, potenciando, assim, um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, bem como o reconhecimento e valorização do percurso realizado pelas mesmas (Simões, 2009, Hohmann & Weikart, 1997), as mestrandas conciliaram a apresentação e divulgação das várias atividades desenvolvidas no âmbito do projeto com a exposição de final de ano, dinamizada pela instituição educativa. Tal permitiu que as crianças pudessem partilhar as suas aprendizagens com os seus familiares e com a comunidade educativa.

Considerando, novamente, a interdisciplinaridade e a necessidade de cruzar diferentes áreas de conteúdo e relacionar saberes, as atividades de expressão musical devem ser articuladas, podendo e devendo ser desenvolvidas de acordo com os projetos em curso na sala de atividades. Neste âmbito, na atividade *A viagem do caracol* foi possível estabelecer pontos de contacto com o projeto *O Cantinho da natureza*. Esta atividade teve por base a obra previamente desenvolvida, *Caracol e Caracola* de Armando Quintero, aliada à exploração de um *haiku* musicado.

A expressão musical concretiza-se na exploração de diferentes sons e ritmos pelo que, na EPE, o desenvolvimento é feito em torno de três capacidades musicais fundamentais: perceção, produção e composição (ME/DEB, 1997,

Dempsey, 2001). A atividade foi idealizada com o objetivo de explorar e consolidar diferentes características do som: a intensidade, a duração e a altura, proporcionando uma nova experiência nesta área de conhecimento. Contudo, importa ressaltar que, não obstante a expressão referida se afigurar como “um espaço de aprendizagens concretas e específicas” (Godinho & Brito, 2010, p.15), desenvolver técnicas musicais não foi o propósito primordial desta atividade e, sim, o estimular da consciência musical das crianças (Storms, 2003) e a motivação para a mesma (Pereira, 2009).

O intuito principal foi apresentar às crianças um recurso diferente daqueles a que estavam habituadas, um *haiku*, recorrendo na sua exploração, a um único instrumento: o corpo. Este recurso caracteriza-se pelo seu minimalismo, denotando simplicidade e mistério. De facto, este texto poético, através dos seus ritmos e sonoridades (PNL, 2006), assumiu-se como um instrumento de realce na descoberta e desenvolvimento da consciência da língua portuguesa das crianças, permitindo estimular a expressão oral, mais concretamente a articulação de fonemas e a entoação do discurso, uma das carências evidenciadas pelo grupo. Sob outra perspetiva, o caráter simplista do recurso orientou e permitiu musicar o texto poético, o que favoreceu a sua expansão quer de significação, quer de exploração (Reckert, 1999, PNL, 2006). Acompanhando o minimalismo inerente à atividade, os materiais utilizados foram tão somente uma porção de giz e um quadro de ardósia em vinil autocolante, existente no chão, que era utilizado habitualmente, de forma espontânea, pelo grupo de crianças. O recurso a estes materiais possibilitou à mestrandia ilustrar o percurso realizado pela personagem principal da história – caracol – dando continuidade e significado à obra explorada; através da criação e narração de um novo episódio contextualizando, a mestrandia despertou a curiosidade e motivou, desde logo, o grupo de crianças para a participação na atividade.

Ao longo da PPS, a mestrandia constatou que os aspetos lúdicos e didáticos foram elementos cruciais na dinamização das diferentes atividades, pelo que recorreu a diversas situações do quotidiano das crianças e experiências prévias

das mesmas, bem como a diferentes estratégias, por forma a alcançar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem previstos. A exploração do *haiku*, em articulação com a obra previamente abordada, revelou-se de extrema importância. O interesse notório pela leitura de histórias revelado pelo grupo serviu de mote para a introdução da atividade, a qual representou um momento marcante na formação da mestranda.

O sucesso e desenvolvimento natural da atividade dependiam, sobretudo, da postura e atitude adotadas pela mestranda. Assim, foi sua preocupação manter uma postura relaxada, modelando a voz de forma a transmitir serenidade, mas também motivação e interesse, o que permitiu cativar a imaginação e a exploração criativa não só da voz das crianças, mas também do próprio *haiku*. O desenvolvimento fluído e natural desta atividade foi, igualmente, resultado do gradual conhecimento do grupo e de cada uma das crianças por parte da mestranda, o que auxiliou a definição e a adequação dos objetivos, aquando da planificação. Estes devem ser desafiantes para o grupo, mas tangíveis. Por conseguinte, em termos organizacionais, optou-se pela formação de pequenos grupos de crianças com o intuito de diminuir a inibição de alguns elementos, ao mesmo tempo que se potenciava uma observação mais focada e detalhada de cada criança. Esta organização permitiu a responsabilização de cada um dos grupos por uma parte do *haiku* e por um gesto, o que conduziu não só uma exploração mais individualizada, mas também uma mais fácil memorização dos versos e do texto na íntegra, algo fundamental no âmbito da expressão musical (Godinho & Brito, 2010). Acresce que a divisão grupal e do texto poético permitiu a elaboração e o desenvolvimento de um cânone, promovendo a participação ativa, a interação e comunicação entre pares.

Após a análise retrospectiva da prática educativa da mestranda, tendo por base a descrição e a reflexão de algumas atividades, interessa ressaltar a importância do processo de avaliação contínuo das crianças, bem como dos diferentes profissionais de educação que integram a equipa educativa. Assim, a mestranda considera a avaliação como um elemento integrante e regulador

da prática educativa, que assume uma dimensão fortemente formativa, tal como enfatiza a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. Este processo permitiu a adequação do processo educativo às necessidades e interesses do grupo. Deste modo, por forma a orientar todo o processo, procedeu-se à observação direta, ao preenchimento de grelhas de observação e, ainda, à realização de reuniões diárias entre a tríade pedagógica. Estas possibilitaram a estruturação de planificações que respondessem não só às características das crianças, mas que assumissem também um carácter flexível (Zabalza, 1992). Consequentemente, foi possível analisar as aprendizagens evidenciadas pelas mesmas, bem como traçar soluções para colmatar as dificuldades observadas.

Simultaneamente, a interpretação dos instrumentos de observação desenvolvidos e a posterior reflexão possibilitaram à mestranda a verificação dos conhecimentos do grupo de crianças e a análise da sua atuação e da prática pedagógica desenvolvida, o que permitiu, por sua vez, a compreensão de aspetos de melhoria e de atuação.

Por fim, o período vivido na instituição de prática pedagógica foi determinante para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências por parte da mestranda. Para além das atividades alvo de reflexão neste Relatório de Estágio, que se pretendem exemplificativas da prática educativa desenvolvida, todos os momentos experienciados durante a PPS - com destaque para os momentos de reflexão e posterior planificação, os constantes diálogos em tríade pedagógica e, ainda, os momentos de supervisão e consequentes reuniões de avaliação - contribuíram significativamente para o percurso formativo da mestranda e para a evolução positiva alcançada.

### 3.2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No presente subcapítulo, à semelhança do subcapítulo anterior, importa recuperar os princípios postulados pela metodologia de investigação-ação e o que implica ser professor do 1.º CEB. A prática pedagógica só é passível de concretização quando a observação é considerada como a principal estratégia que permite analisar o contexto onde a prática se desenvolve objetivamente (Estrela, 1994). Este processo de obtenção de informação contextualizada é um aspeto essencial ao desenvolvimento de uma intervenção pedagógica adequada não só à realidade em que ocorre, mas também às necessidades e interesses do grupo de crianças. Assim, é acentuada a relevância da flexibilização, da integração e da adequação das estratégias, bem como do currículo e, conseqüentemente, dos programas e metas curriculares (Almeida, Oliveira, & Fonseca, 2005). Tal como afirma Roldão (2010), o ato de ser professor e o ato de ensinar envolvem um saber agir e um saber interagir singular e característico de cada contexto.

Esta consciencialização, aliada ao processo de observação efetuado e ao conhecimento crescente da turma, permitiu à mestranda desenvolver e construir uma prática pedagógica assente na reflexão e em fundamentos teóricos, didáticos e práticos. Atentando os referentes explorados e explanados no segundo capítulo do presente Relatório de Estágio e considerando a metodologia de projeto aquando do período correspondente à ação educativa, a mestranda organizou e planificou a sua prática de modo a prosseguir com os princípios pedagógicos da orientadora cooperante e a tornar cada vez mais significativos os diversos momentos vividos pela turma. Neste sentido, em díade de formação, implementou-se o projeto *O escritor que vive dentro de ti!*, no âmbito da área curricular do Português. Este projeto surgiu como resposta às dificuldades evidenciadas pelo grupo de crianças no que concerne ao domínio da escrita, mas também porque a competência escrita constitui “uma

*praxis* transversal ao currículo e indispensável ao exercício da cidadania” (Santos & Gonçalves, 2007, p.17), ou seja, uma prática integradora dos diferentes tipos e níveis de conhecimentos. A educação linguística e literária promove o desenvolvimento da competência comunicativa, pelo que esta competência foi percebida, durante a PPS, como o eixo pedagógico sobre o qual se articularam as diferentes dimensões da educação linguística (Lomas, 2003), particularmente a competência textual.

Consequentemente, foi desiderato primordial do par pedagógico colmatar dificuldades evidenciadas a este nível, promovendo a exploração de conceitos e competências imprescindíveis neste domínio linguístico. O desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente ao nível do processo de escrita, implica uma importante atuação e relação com o meio físico, social e cultural em que o indivíduo se insere e com a interpretação que realiza sobre o que o rodeia (Rychen & Tiana, 2005). Foi preocupação da mestranda aprofundar os seus conhecimentos sobre as diferentes fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão), a sua complexidade e as características de cada um dos alunos “enquanto escritor” (Barbeiro, 1999, p.76), de forma a tornar possível conceber e dinamizar atividades que potenciassessem o relacionamento e um envolvimento ativo e significativo no desenvolvimento da competência textual ao longo de todo o processo.

O trabalho de projeto realizado teve como elemento transversal a observação efetuada ao longo da PPS, que se constituiu como aspeto fundamental para a deteção das especificidades da turma e para a planificação de um percurso de atividades (Estrela, 1994) que correspondesse às suas características e expectativas. Assim, retomando as evidências descritas no segundo capítulo do presente Relatório de Estágio, a turma revelou uma importante capacidade de iniciativa, curiosidade, interesse e vontade de participar em atividades implicando as TIC, o que culminou numa dinâmica de sala de aula produtiva, desafiante, inovadora e incentivadora para a mestranda. No respeitante às dificuldades detetadas, a mestranda destaca, tal como anteriormente mencionado, a produção pelas crianças de textos de diferentes

tipologias, para além de outros aspetos que são inerentes ao desenvolvimento desta competência.

A realidade vivenciada representou para a mestranda um relevante desafio ao potenciar a procura e a adoção de diferentes estratégias que favorecessem a diferenciação pedagógica e, assim, a participação de todos os alunos de um modo ativo, interessado e construtivista. De igual forma, foi seu objetivo promover a articulação com outros domínios do Português e áreas curriculares, bem como situações de ensino e aprendizagem novas, de complexidade crescente, que confrontassem os alunos com novos conteúdos e novos recursos, permitindo uma aprendizagem holística e efetiva.

Em plena interação e colaboração com a díade pedagógica e com a professora cooperante, foi planificada uma sequência lógica e didática. Nas atividades concebidas pela mestranda, assim como é mencionado por Camps (2003), houve a preocupação de criar contextos favoráveis ao desenvolvimento da produção escrita e à aprendizagem dessa competência. Esta necessidade foi reforçada pela observação, ao longo da PPS, da falta de entusiasmo na participação em atividades ligadas à produção escrita. Este projeto teve início com a atividade *Sim, eu sou um escritor criativo*, no qual as crianças foram desafiadas a elaborar um texto de carácter *nonsensical*, selecionando - através do lançamento de um dado construído para o efeito - diferentes personagens, um espaço, um tempo e uma ação específica de um painel de escrita criativa, desenvolvido pelo par pedagógico. Esta atividade permitiu à díade uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos, de forma a ativar as experiências e conhecimentos da turma neste domínio e, conseqüentemente, predispor os alunos para uma consolidação dos mesmos, motivando-os para o projeto e para o ato de escrita.

Após investigação de fundamentação teórica sobre esta temática e contacto quer com a turma, quer com cada um dos alunos, a mestranda desenvolveu um processo de consciencialização dos obstáculos e desafios impostos pela escrita (Niza, Segura & Mota, 2011). As atividades a desenvolver exigiam uma reflexão sobre a prática e os métodos e técnicas subjacentes, de modo a dinamizar

atividades desafiantes que potenciasssem o aprofundamento dos conhecimentos das crianças e a construção de novos saberes, paralelamente a uma tomada de consciência, ao explorar e ultrapassar das suas dificuldades.

Como tal, a mestranda desenvolveu a atividade *Conetores: uma entrevista para a descoberta da sua importância* que teve a coesão textual como enfoque primordial, aspeto de enorme relevância para o desenvolvimento da competência compositiva e para a compreensão do funcionamento do discurso global (Pereira & Azevedo, 2005), a utilização correta e consciente dos diferentes conetores discursivos, a sua utilidade, função e importância aquando da produção textual.

Durante a PPS, e tal como é defendido por Lourenço e Paiva (2010), em contexto de sala de aula, a mestranda compreendeu que o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem é, antes de mais, influenciado pela motivação e interesse dos mesmos; ambos se traduzem numa significativa predisposição para a procura e construção de novos conhecimentos, assim como para a participação nas atividades propostas. A mestranda procurou que a aula planificada se encontrasse articulada e integrada adequadamente na temática da semana e com os conteúdos abordados nas diferentes áreas curriculares, nomeadamente o Estudo do Meio e as TIC; deveria, ainda, incluir uma sequência lógica de momentos de aprendizagem significativos e estar relacionada com as restantes atividades desenvolvidas ao longo do dia.

Considerando os pressupostos anteriores, foi opção da mestranda iniciar a aula através da exploração de um dos poemas presentes no livro *Portugal para miúdos*, de José Jorge Letria, e do subsequente visionamento e exercício de escuta ativa de um vídeo - excerto da entrevista sobre a peça de teatro, *Portugal por miúdos* baseada na obra referida. Esta opção tem por base a convicção da mestranda de que a escrita não pode existir sozinha e descontextualizada, pelo contrário, como afirma Matos (2005), coexiste com competências linguísticas como a oralidade e o conhecimento explícito da língua. Respeitando a exigência que representa o responder a um conjunto de questões enquanto se procede à visualização e audição de uma entrevista,

definiu-se como importante a leitura prévia do guião do vídeo, para melhor preparar as crianças para o que iriam ouvir e potenciar o seu grau de atenção. Assim, a utilização do vídeo enquanto recurso pedagógico assumiu-se como transmissor de informação, um instrumento motivador e de avaliação (Moreira, 2012).

Visando uma exploração mais aprofundada dos conetores e da sua função, os alunos foram orientados para a conceção destes elementos linguísticos, preenchendo uma tabela, com os conhecimentos prévios relativamente a este aspeto; posteriormente, recorrendo à aplicação *Mindmeister*, procedeu-se à construção de um mapa concetual. Ao preencher a coluna da tabela *O que aprendi sobre os conetores...* foi possível avaliar as aprendizagens realizadas. Estes recursos e estratégias possibilitaram verificar a ocorrência de mobilização dos conhecimentos prévios das crianças em interação com os novos conhecimentos desenvolvidos. A análise e reflexão sobre os conetores apresentados no cartaz informativo, elaborado pela mestranda, e a realização de uma ficha de trabalho referente à temática permitiram a consolidação dos conhecimentos construídos. Durante a dinamização da sequência didática, e denotando uma postura e atitude seguras, a mestranda esteve atenta a todas e a cada uma das crianças e ao desenvolvimento dos vários momentos da atividade. Acresce que foi sua preocupação o uso de um discurso cuidado e claro, essencial para explicar e responder às solicitações dos alunos. Ouviu e esclareceu dúvidas e questões levantadas, enfatizando os conceitos abordados e desconstruindo os mesmos.

As crianças evidenciaram evolução nos seus conhecimentos e uma maior compreensão dos conceitos explorados. Para tal, a mestranda julga também ter sido relevante a utilização de registos escritos e auxiliares visuais que permitiram aos alunos reter o essencial da aula. Paralelamente, a mestranda conseguiu perceber que os conteúdos tinham sido, de facto, explorados com sucesso, através da demonstração da apropriação dos conceitos (Aquino, 2014).

Outro aspeto que importa ressaltar foi o momento dedicado à produção textual. Este momento foi desafiante, estimulante e visto pelos alunos como um momento recreativo que permitiu desenvolver estratégias para a construção da sua autonomia (Guedes, 1997). Além de contextualizar as situações pedagógicas criadas com os conteúdos, foi igualmente importante contextualizar utilizando as ferramentas tecnológicas que fazem parte do quotidiano das crianças. A iniciativa da mestrandia de tirar uma *selfie* com a turma proporcionou aos alunos a oportunidade de elaborar um pequeno texto sobre o que sentiram e aprenderam na aula, recorrendo aos conectores explorados. Como tal, ao conjugarem texto visual com texto verbal, as crianças partiram de uma “concepção dinâmica do texto” e geraram um “produto factorial das duas instâncias textuais” em que cada uma das instâncias afetou a compreensão da outra (Baptista, 2008, p.31). Consequentemente, tornaram-se produtores conscientes e mais interessados dos seus próprios textos (Tavares & Barbeiro, 2011). Através da análise e avaliação dos textos produzidos, a mestrandia constatou que as crianças, de modo geral, foram capazes de utilizar os conectores com sucesso e correção, compreendendo a sua função e importância no decorrer da produção textual.

*O Rouxinol também canta e encanta com menos palavras* foi uma atividade planeada decorrente da exploração da obra *O Rouxinol* de Hans Christian Andersen. Esta atividade teve como propósito potenciar a capacidade de seleção de informação relevante num texto, sintetizar as ideias principais e, consequentemente, promover uma maior compreensão da informação disponível, competência de alguma complexidade para o grupo de crianças. De seguida, procedeu-se à realização de uma atividade de escuta ativa da obra na íntegra, com o objetivo final de elaborar um resumo escrito da mesma. À medida que a audição da história ia prosseguindo, a mestrandia efetuou pausas, de modo a que pudesse ser feita uma síntese oral do ouvido e um relato oral do mesmo. Registe-se que, com vista à melhor compreensão da tarefa solicitada, explorou-se, previamente, um registo escrito sobre os aspetos a considerar na realização de um resumo.

Antes de outras considerações sobre a atividade em causa, importa aqui recuperar os fundamentos expostos no primeiro capítulo deste Relatório de Estágio e o princípio de que uma sala do 1.º CEB nunca existe sozinha (Arends, 2008). Pelo contrário, constitui um elemento integrante de uma instituição educativa e, como tal, é necessário efetuar algumas cedências em prol das políticas desenvolvidas pela mesma. Ainda segundo o mesmo autor, a realização de uma tarefa específica é influenciada pelo professor, pela sua aula e pelos seus alunos, sendo que esta também é influenciada pela escola, bem como pelas características da comunidade em que se insere. Ao longo das atividades planificadas e desenvolvidas, a mestranda procurou estabelecer um equilíbrio entre as características, necessidades e interesses do grupo e os pressupostos veiculados e exigidos pela tutela, o agrupamento de escolas, pelas metas curriculares e os programas das diferentes áreas de saber, sempre centrado no aluno (como mencionado no segundo capítulo deste Relatório de Estágio).

Esta realidade assumiu um cariz desafiante que se prendeu com o conciliar da utilização recomendada do manual escolar e o espaço e tempo exigidos para o desenvolvimento de abordagens construtivistas de ensino e aprendizagem. Neste espaço educativo, constatou-se a quase obrigatoriedade de realizar todas as sugestões presentes neste recurso, percecionado como um referencial dos conteúdos programáticos (Calado & Neves, 2012). Assim, a mestranda sentiu-se desafiada a pensar em diferentes estratégias e recursos por forma a ultrapassar este constrangimento e a potenciar a construção de saberes por cada uma das crianças, integrada sempre nas práticas já existentes. Consequentemente, foram concebidas e desenvolvidas atividades dinâmicas, à luz dos pressupostos anteriormente enunciados, e com recurso sobretudo às TIC na exploração de conteúdos e conceitos. Na explanação da atividade *O Rouxinol também canta e encanta com menos palavras*, a metodologia usada respeitou todos estes aspetos.

Retomando a reflexão acerca desta atividade, após a audição e síntese das diferentes partes da obra integral, recorreu-se a um esquema do manual

escolar com frases que resumiam a obra explorada. Com base no esquema, os alunos elaboraram primeiro, individualmente, um resumo que funcionou como exercício de consolidação dos seus conhecimentos; posteriormente, procedeu-se à realização de um resumo coletivo. Acresce que, através desta atividade, foi igualmente possível explorar as diferentes fases do processo de produção textual: i) a planificação, através da análise do esquema; ii) a textualização, com a realização do resumo individual e iii) a revisão, por intermédio da elaboração do resumo coletivo que permitiu a cada uma das crianças o confronto do seu texto com o produzido pela turma.

Tendo por base a exploração de outra obra, *O beijo da palavrinha* de Mia Couto, foram planificadas mais duas atividades no âmbito do projeto de escrita criativa. A primeira *Será um avião, um pássaro? Não! É só um caligrama a voar na ponta do meu lápis...* consistiu na produção individual de um caligrama. Caligrama é um tipo de texto cujas linhas e caracteres gráficos se configuram de modo a originar uma figura relacionada com o conteúdo do texto ou a sua mensagem (Houaiss & Villar, 2003). Assim, pelas suas particularidades, assume-se como um dispositivo potenciador da escrita criativa. Em conjunto com as crianças, exploraram-se diferentes exemplos de caligramas, com o objetivo de analisar as suas características e, em grande grupo, formular uma definição para este novo conceito de produção textual.

Após a discussão estabelecida, que culminou na descoberta do significado pretendido, procedeu-se à planificação de um caligrama coletivo a título de exemplo. Foi pedido aos alunos que seleccionassem uma palavra que lhes desse a possibilidade de viajar - assim como Maria Poeirinha viajou com a palavra *mar* - e, partindo da palavra escolhida, foi lançado o desafio de criar o respetivo caligrama. Posteriormente, cada aluno partilhou e apresentou o seu trabalho, não só porque é importante todos os elementos da turma contactarem com as diferentes criações dos colegas, mas também para que cada autor sentisse o seu trabalho valorizado e apreciado pelos colegas e pela futura docente, cativando-os para a escrita. Através dos jogos de palavras e caracteres efetuados, da procura de soluções originais e da apresentação de cada uma das

produções (Bach, 1993), foi possível alargar os horizontes das crianças no campo da escrita.

A segunda atividade, *Skype notícias – Última hora: Tiago Oliveira é entrevistado pela turma do 4.º B*, surgiu com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o autor Mia Couto, de abordar um novo género textual, a entrevista. A concretização desta tipologia textual foi efetuada através da entrevista com o jornalista Tiago Oliveira do jornal *Expresso*. De acordo com Pereira e Azevedo (2005, p.8), diferentes escritos têm diferentes finalidades, o mesmo será dizer os alunos devem “pensar a linguagem dos textos a produzir em função da sua intencionalidade”. Necessariamente, antes de proceder à produção escrita da entrevista, foi indispensável a exploração de um texto exemplar (Pereira & Cardoso, 2013) para que os alunos compreendessem qual a função de uma entrevista e quais as suas características. Assim sendo, a mestranda explorou, juntamente com as crianças, uma entrevista do manual sobre a vida e as obras do autor. Após esta análise e consequente exploração de um registo sobre esta tipologia textual, a turma construiu um guião de entrevista a realizar ao jornalista Tiago Oliveira. Entendendo como fundamental definir o que seria relevante e interessante inquirir ao entrevistado, antes de elaborar o guião, a mestranda orientou a consulta pelo grupo da página do jornalista disponível na plataforma digital do jornal. Deste modo, procedeu-se, em grande grupo, à planificação do guião de entrevista, comparando a informação já adquirida e a informação necessária para formular questões e elaborar o suporte escrito da entrevista. Este foi um momento significativo, pois permitiu não só preparar o discurso dos alunos para a entrevista (Lomas, 2003), como também constituiu um momento espontâneo de debate e de argumentação na seleção das questões mais pertinentes, possibilitando aos discentes a defesa de opiniões e convicções. O início e conclusão da entrevista também foram planificados, tendo sido efetuada, de seguida, uma revisão do guião elaborado.

Considerando que as TIC facultam novos meios e alargam as possibilidades de participação dos diferentes intervenientes no desenvolvimento das suas

competências linguísticas (Barbeiro & Pereira, 2007), e visto que o local de trabalho do jornalista é em Lisboa, a entrevista foi realizada sob a forma de uma chamada vídeo, via *Skype*, cujo registo áudio foi gravado. Esta etapa da atividade constituiu um segmento basilar da sequência didática, pois permitiu aos alunos assumir o papel de entrevistadores e interagir, formalmente, com uma pessoa desconhecida (Amor, 2001). Simultaneamente, foi possível desenvolver a expressão oral, outra insuficiência existente no grupo. A visualização posterior da interação desenvolvida com o jornalista foi gratificante e compensadora, a julgar pelo entusiasmo evidenciado pelos alunos. Todos agiram com bastante naturalidade, expressaram-se com correção linguística, colocando as questões com entoação adequada e mantiveram-se sempre muito motivados, envolvidos e atentos. Tanto assim que, após a realização da entrevista, foram capazes de responder às perguntas efetuadas, pela mestranda, sobre a experiência que tinham vivenciado, o que tinham aprendido acerca do entrevistado e o que significou para cada um deles assumir o papel de jornalista. Por tudo isto, é pertinente afirmar que a entrevista fomentou a construção de aprendizagens significativas.

Numa fase final do projeto, a atividade *Sim, eu sou um escritor criativo! – Um novo olhar sobre a minha escrita...*, dinamizada pela díade de formação e planificada com o intuito de avaliar os processos e as aprendizagens desenvolvidas ao longo do percurso de atividades idealizado, o par pedagógico propôs ao grupo de crianças um novo olhar sobre o painel de escrita criativa, previamente explorado. Através de novos elementos apresentados, alguns sugeridos pelos alunos, recorrendo novamente ao lançamento do dado, os diferentes elementos textuais foram sorteados. Deste modo, e atendendo às fases do processo de escrita, o grupo releu o seu primeiro texto narrativo, decorrente da primeira atividade dinamizada no âmbito do projeto, com o objetivo de elaborar um novo texto escrito, que conferisse uma nova dimensão ao texto original. Para esse efeito, os alunos planificaram a sua narrativa, estruturando o que escrever na introdução, desenvolvimento e conclusão. De seguida, procederam à textualização, cumprindo a planificação realizada e,

consequentemente, os requisitos inerentes à estrutura desta tipologia textual, devendo redigir um texto coerente e coeso. Após a realização deste trabalho, decorreu o processo de revisão, no qual os alunos efetuaram uma nova leitura e avaliação da sua produção textual, que lhes permitiu o preenchimento de uma grelha de autoavaliação. Comparando os novos textos produzidos com os iniciais, constatou-se que houve uma evolução notória das competências compositivas evidenciadas pelo grupo de crianças.

No final do projeto foi essencial divulgá-lo à comunidade educativa, momento este definido como a fase privilegiada para a “socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p.17). Em virtude das características do grupo e da pouca disponibilidade dos encarregados de educação para comparecer na instituição, foi opção do par pedagógico divulgar as aprendizagens e produções dos alunos por intermédio das TIC. Recorreu-se à ferramenta online *Padlet*, uma plataforma de exposição e de contínua construção, que serviu como veículo para o envolvimento dos pais no processo da escrita e no projeto dinamizado (Tavares & Barbeiro, 2011), consciencializando-os da relevância da sua participação nas práticas experienciadas e no desenvolvimento holístico dos seus educandos. A utilização desta plataforma tecnológica permitiu a “construção de significados partilhados entre todos” os alunos (Moreira & Monteiro, 2012, p.12) e possibilitou a resposta às necessidades particulares de cada um.

Por fim, importa ressaltar que os objetivos de aprendizagem propostos foram alcançados pelo grupo, uma vez que foi possível verificar que as suas produções evoluíram, tornando-se construções mais elaboradas, cuidadas e de maior qualidade relativamente ao que acontecera na fase inicial do projeto. Além disso, a partir do percurso didático planeado, as crianças, tendo por base os seus próprios conhecimentos e alicerçados pelo apoio da díade, densificaram e construíram um saber mais consciente, sustentado e crítico nesta competência.

Atendendo de novo aos pressupostos do primeiro capítulo deste Relatório de Estágio, a mestrandia perspetivou o currículo como um todo que possibilita

o estabelecimento de conexões transversais e sequenciais entre as diferentes áreas curriculares. Como tal, ao desenvolver sequências didáticas no âmbito da Matemática, a mestranda procurou, novamente, articular o desenvolvimento de conteúdos matemáticos com outras áreas do saber, nomeadamente o Estudo do Meio, o Português, a Expressão Plástica e as TIC. A aprendizagem da Matemática “deve ser feita com compreensão e a partir dos conhecimentos que os alunos já têm” (Serrazina, 2007, p.7) e dos seus interesses. Nesta linha de pensamento, passar-se-á à explicação de algumas atividades que espelham a interdisciplinaridade referida, tendo como núcleo central a Matemática.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas neste âmbito permitiu conjugar uma das principais áreas de interesse do grupo de crianças – a expressão plástica - com a exploração de conceitos matemáticos, em geral, menos apelativos para o grupo. Esta relação estabelecida beneficia e reforça a experiência educativa das crianças, realçando o seu conhecimento (Eisner, 2011, Sekules, Tickle & Xanthoudaki, 1999). Através da exploração das obras de Kandinsky e Mondrian, foi possível abordar conceitos matemáticos, entre os quais a figura geométrica, o polígono e o não polígono, o segmento de reta, a reta e a semirreta. Consequentemente, em díade pedagógica, dinamizou-se a atividade *Decompor para Compor!*. Mediante a apresentação de algumas obras abstracionistas, as crianças tiveram a oportunidade de sistematizar os conceitos explorados, decompor as obras em figuras geométricas, fazendo, posteriormente, com o recurso às figuras, uma recomposição que pode ser classificada como um momento de autoria criativa.

A articulação entre estas áreas ocorreu similarmente em duas situações pedagógicas distintas. Numa primeira atividade, atendendo às dificuldades detetadas na conceção, medição e construção de ângulos, cada aluno foi desafiado a desenhar, construir e classificar um ângulo à sua escolha, em cartolina, com lã e com a ajuda de um palito que, assumiu a função de agulha. Através da utilização de materiais do quotidiano, foi proporcionado o desenvolvimento da motricidade fina. Numa segunda atividade, para introduzir o conteúdo – números racionais não negativos - dar significado e finalidade às

construções efetuadas pelos alunos e partindo de um problema presente no manual escolar, pediu-se a cada par de alunos que pintasse um painel fracionário, à medida que resolviam o problema; os painéis foram, posteriormente, utilizados na decoração da porta da sala de aula.

Na aula *Vasco e os Descobrimientos*, concebendo que a motivação assume um papel de relevo no processo de aprendizagem (Veríssimo, 2013) e que o grupo de crianças demonstrou interesse constante pelo recurso às TIC, a mestranda utilizou recursos diferentes e inovadores. O percurso de atividades foi desenvolvido tendo como ponto de partida as peripécias de um dos netos (Vasco) da personagem que intitula a obra do texto previamente abordado – *O avô Mergulhão* de António Torrado, com o intuito de explorar as retas paralelas, perpendiculares e oblíquas, bem como os ângulos que as compõem. Para tal, a mestranda recorreu à aplicação *Voki*, possibilitando que Vasco relatasse a viagem que gostava de fazer. De seguida, a mestranda incentivou os alunos a descobrir e traçar os diferentes trajetos enunciados pelo Vasco, por outras palavras, a traçar, num mapa, presente num guião de tarefas, as retas correspondentes. A consequente partilha de resultados, utilizando o quadro interativo e o programa *GeoGebra*, possibilitaram a representação destas retas, dos seus ângulos e da sua classificação, seguindo-se uma sistematização dos conceitos. Esta permitiu à mestranda detetar a necessidade do grupo em reavivar alguns conceitos anteriormente explorados, pelo que foi despendido algum tempo nesse sentido, por forma a colmatar a lacuna. Este percurso permitiu, ainda, por intermédio da ferramenta *Google Maps*, visitar o Museu dos Descobrimientos e observar algumas das retas encontradas pelo caminho selecionado. Acresce que, com o objetivo de explorar os diferentes planos, a mestranda construiu uma possível representação do museu em 3D, recorrendo novamente ao *GeoGebra*.

De acordo com Arends (2008), a introdução de novos meios na sala de aula permite aos alunos aprender o que precisam de aprender, da forma como o precisam, pelo que estas ferramentas se assumiram como uma mais-valia na educação matemática da turma. O *Voki* não só fomentou a predisposição do

grupo para a aprendizagem, como também desenvolveu a capacidade de compreensão oral e de escuta ativa. Neste seguimento, o *GeoGebra* enquanto *software* educativo construtivista de simples utilização, possibilitou às crianças a simulação de situações em contexto real, bem como o inferir e o desenvolver das suas próprias conclusões (Cadavez, Morais, Cadavez & Miranda, 2013). Por último, o *Google Maps*, através de elementos concretos e reais, demonstrou às crianças que a presença da matemática é uma constante no seu quotidiano.

Com o término da exposição algumas das atividades dinamizadas e da reflexão retrospectiva de todo o processo educativo desenvolvido, a mestranda constatou uma evolução positiva na sua prática e nas diferentes intervenções realizadas neste período de PPS.

Aquando das suas intervenções educativas, foi sua preocupação desenvolver um conhecimento fundamentado sobre os diferentes programas que integram o currículo do 1.º CEB, bem como as respetivas metas curriculares, promovendo a articulação entre estes documentos e as áreas de saber entre si, e com as necessidades e interesses evidenciados pelos alunos, visando o seu desenvolvimento holístico (Roldão, 2001). Simultaneamente, assumindo-se a avaliação como uma componente integrante, contínua e reguladora da prática educativa, ao longo da PPS - através não só da observação direta, mas também das grelhas de avaliação desenvolvidas - foi possível adequar o processo educativo ao grupo de alunos. No que concerne a este aspeto, é igualmente necessário referir a importância das reuniões realizadas entre a tríade de formação. Para além do já mencionado, permitiram elaborar planificações flexíveis que respondessem às exigências da turma, bem como às exigências do currículo do 4.º ano. De salientar que o trabalho colaborativo desenvolvido com os diferentes elementos da equipa educativa foi uma mais-valia.

Em suma, o período vivido na instituição que acolheu a prática pedagógica da mestranda constituiu um contributo fundamental para o desenvolvimento, aquisição e valorização dos seus conhecimentos e competências, permitindo-lhe uma reflexão crítica sobre a sua atuação e evolução das práticas

desenvolvidas. Os diversos momentos vivenciados aquando da PPS, mais especificamente, os momentos reflexivos, os constantes diálogos entre o par pedagógico e a orientadora cooperante, bem como os momentos de supervisão e respetivas reuniões de reflexão e avaliação afiguraram-se como decisivos para o percurso formativo e profissional da futura docente.

Após evidenciar o percurso vivido, decorrente da PPS, importa proceder-se a um momento de reflexão final sobre o mesmo e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

## **METARREFLEXÃO**

A presente metarreflexão constitui um espaço de excelência para a tomada de consciência de todo o percurso desenvolvido, tendo como pilares estruturantes a reflexão e a consciencialização das aprendizagens realizadas pela mestranda ao longo dos vários momentos de PPS e a sua relevância no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

A metodologia de investigação-ação (alvo de explanação e reflexão nos capítulos II e III) permitiu à mestranda problematizar teorias e práticas, alicerces de uma melhor ação pedagógica. Este método de investigação caracteriza-se pelo envolvimento ativo do investigador (Sanches, 2005), pelo que a mestranda, na sua atuação, teve por base um processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, condição imprescindível para uma formação inicial significativa e de índole construtivista. Foi possível à mestranda aprimorar as suas competências no que concerne a cada uma das etapas referidas, em ambos os níveis educativos.

Ao longo da PPS, afigurou-se como evidente a importância de observar de modo sistemático a realidade educativa, promovendo um processo de ensino e aprendizagem adequado ao grupo e a cada uma das crianças, uma vez que a observação constitui “um forte catalisador de mudança” (Reis, 2011, p.11). Através desta consciencialização, alcançou-se uma evolução no sentido de relacionar o observado com o projetar da ação educativa, fomentando o desenvolvimento holístico de cada criança. Esta etapa é fundamental para um desenvolvimento adequado e eficaz da planificação. Por seu turno, a planificação deve traduzir um percurso lógico, construtivo e significativo de atividades interrelacionadas, pelo que tem de ser desenvolvida segundo um caráter de flexibilidade e de respeito pelas características do grupo de crianças. No que concerne à ação pedagógica da mestranda, foram surgindo algumas dificuldades na consecução desta tarefa, nomeadamente no desenvolvimento

de atividades que respeitassem as necessidades, interesses e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, na definição de estratégias diferenciadoras e, também, no alcance dos objetivos previamente traçados pela equipa educativa. Estes obstáculos foram sendo ultrapassados com o recurso à constante reflexão, ao conhecimento mais aprofundado das crianças, ao processo sistemático de observação e à planificação de sequências de atividades fazendo uso de uma pedagogia diferenciadora. Tudo isto culminou na promoção de aprendizagens construtivas e significativas.

Respeitando o processo em espiral da metodologia de investigação-ação, as competências desenvolvidas no âmbito das duas etapas anteriores possibilitaram à mestranda crescer, pelo desenvolvimento de uma ação pedagógica mais consciente e fundamentada no contexto, nas crianças e no quadro conceptual teórico e legal. Efetivamente, a PPS desenvolvida na EPE desempenhou um papel decisivo na aquisição de autonomia e no comprometimento da mestranda como interveniente ativa da sua própria formação. A autonomia construída pelo autoconhecimento, pela motivação e autoconfiança foi indispensável à intervenção no contexto educativo correspondente ao 1.º CEB. Consequentemente, desenvolveram-se competências diversificadas, nomeadamente relacionadas com a gestão do tempo e com a gestão do grupo, aspetos que, no início de ambos os períodos de estágio, constituíam motivo de alguma apreensão. Ao longo das práticas efetuadas, a mestranda procedeu à flexibilização do currículo e das planificações, consoante as carências e as preferências das crianças, por forma a que cada uma dispusesse do tempo necessário para a mobilização e construção dos seus próprios conhecimentos. No que concerne à gestão do grupo, a mestranda procurou adotar, ao longo da sua prática, uma pedagogia diferenciadora, que envolvesse de forma ativa todas as crianças no decorrer das atividades. Como tal, é de ressaltar a importância do desenvolvimento de atividades dinâmicas, articuladas entre si e integradas no desenrolar do processo educativo, segundo uma sequência lógica, que proporcionou aos grupos de crianças momentos de exploração e de aprendizagem significativos.

Considerando as restantes etapas que integram a metodologia de investigação-ação, a PPS pautou-se pela reflexão contínua, sobre, na e para a ação, como meio de construção de saberes e pela promoção e valorização da capacidade crítica, indagadora e criativa da mestranda, sempre sustentada por experiências educativas em contextos reais, visto que a reflexão redonda da ação (Sá-Chaves & Sanches, 2000, Pinho, Cró & Dias, 2013). Através da problematização das diferentes situações educativas foi possível desenvolver sequências didáticas e estratégias adequadas ao contexto, assim como interiorizar conscientemente o ensino e aprendizagem em toda a sua complexidade. O processo de reflexão permitiu a existência de um pensamento crítico sobre a teoria, a prática e a forma como se relacionam, assegurando, igualmente, a reflexão sobre a ação educativa desenvolvida pela mestranda enquanto professora e educadora, em função das exigências emergentes da sociedade onde a sua prática se materializou. Similarmente, possibilitou arquitetar e enraizar, em plena consciência, o conceito de educação e o reforço da sua identidade profissional.

A avaliação, última etapa do ciclo de investigação-ação, foi relevante e envolveu especificidades características de cada um dos níveis educativos. Na EPE é privilegiada a avaliação formativa, com particular incidência sobre os processos, percecionados como elementos de uma construção progressiva da aprendizagem por parte da criança e cuja reflexão possibilita a regulação da ação. Contudo, no 1.º CEB, a avaliação assume um carácter sumativo, uma vez que este nível educativo é fortemente norteado por programas e metas curriculares prescritivas, cuja finalidade principal é aferir os resultados finais alcançados, isto é, os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas, fatores de forte constrangimento da ação educativa. Partindo desta realidade, nos dois contextos educativos, a mestranda manteve o seu enfoque na observação atenta das crianças, bem como a preocupação em avaliar formativamente os seus processos de construção de conhecimento.

Face ao exposto, a PPS foi espaço privilegiado de experimentação. Todos os momentos vivenciados contribuíram decisivamente para o enriquecimento da

intervenção educativa da mestranda, visto ter sido organizada em torno de saberes que se construíram na ação situada, “em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores” (Formosinho, 2013, p.16). Durante a PPS a mestranda compreendeu e assumiu a relevância da adoção de diferentes metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a indispensabilidade da utilização de recursos diversificados e da articulação entre as atividades articuladas desenvolvidas. Foram concretizadas práticas educativas desafiantes, inovadoras e motivadoras para os grupos de crianças que, por sua vez, permitiram integrar não só os seus conhecimentos prévios e experiências, mas também os seus interesses e necessidades, respeitando a individualidade de cada uma e potenciando o seu desenvolvimento holístico.

Foi fundamental perspetivar a relação de ensino e aprendizagem segundo um prisma construtivista e socio construtivista, possibilitando à criança ser a construtora do seu próprio conhecimento (Fosnot, 1999, Boiko & Zamberlan, 2001). A criança é compreendida como ator principal e centro construtor do seu desenvolvimento e, por conseguinte, do processo educativo (Delors, 1996), pressuposto e preocupação evidenciados nas atividades dinamizadas e estratégias selecionadas, descritas e refletidas no terceiro capítulo. A mestranda ousou desenvolver uma prática educativa construída sobre os seus próprios valores acerca da educação, que respondesse adequadamente às necessidades e interesses das crianças, por oposição ao paradigma tradicionalista.

Um aspeto transversal à prática foi a aprendizagem cooperativa realizada em diferentes níveis, entre a díade e a tríade de formação, com os pares pedagógicos do mesmo contexto, com as equipas educativas, com os grupos de crianças, com as famílias, com a comunidade educativa e ainda com os supervisores institucionais, tendo a supervisão assumido o papel de “processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando” (Sá-Chaves & Sanches, 2000, p.75). As interações estabelecidas entre os diferentes pares foram relações de confiança, desafiantes, estimulantes e de entreajuda, que compeliram a mestranda a querer chegar cada vez mais longe.

A identidade profissional e pessoal foi sendo construída em constante interação, permitindo à mestranda desenvolver e adquirir competências profissionais a nível da EPE e do 1.º CEB (Félix & Rosa, 2013).

A PPS facultou à mestranda aceder a um saber, saber ser e saber fazer cruciais para uma intervenção contextualizada. E foi este saber-fazer, teórico e prático, que possibilitou e compeliu a tomada de decisões e a adaptação a diferentes contextos e realidades, bem como um autodesenvolvimento epistemológico, profissional e pessoal, decisivo na superação das dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Tendo por base uma aprendizagem ao longo da vida, o processo de formação de qualquer profissional da educação nunca se encontra terminado (Huberman, 2000). Assim, e de acordo com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o educador/professor deve encarar a sua formação como elemento integrante da prática profissional, sendo imprescindível realizar um exercício constante de reflexão sobre os seus pontos fortes e fracos no sentido de superação dos últimos. Pelo que foi salientado ao longo de todo este documento, a mestranda cresceu, compreendeu os pressupostos que baseiam o seu duplo perfil e percecionou-se como educadora de infância e professora do 1.º CEB.

Camus (s.a., p.37), refere que a satisfação de desenvolver um saber consciente e contextualizado, aliado à “alegria de nos estimarmos a nós próprios” e às nossas ações, atuam como “molas poderosas para nos suster de pé [e] nos fazer avançar” pelo que a mestranda pode afirmar, em consciência, que abraçará desafios, avançando sem medo, absorvendo todos os momentos e interações uma vez que serão, certamente, decisivos no processo de construção da sua prática pedagógica.

A mestranda termina este ciclo de estudos com satisfação pelo trabalho realizado, ciente de todo o percurso construído e desenvolvido, dos desafios superados, de todas experiências, vivências e aprendizagens promovidas pela PPS. Assim, enquanto futura docente da EPE e do 1.º CEB terá de entender como necessária a assunção da sua responsabilidade na formação dos cidadãos de agora e do futuro, promovendo valores que fomentem a sua participação

cívica, reflexiva e crítica, para que possam contribuir ativa, democrática e conscientemente para a transformação positiva da sociedade em que se inserem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas* (pp.7-16). Lisboa: ME/DEB.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? IN B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Profissional* (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A., Oliveira, D. & Fonseca, M. (2005). Preparando áreas da prática profissional: O ensino das Ciências. In L. Alonso & M. Roldão (orgs.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.121-136). Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas – Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 5, 62-88.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Aquino, O. (2014). Competências dos professores para a gestão da aula: um estudo diagnóstico. In *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade de aprendizagem* (pp.243-250). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC); Universidade do Minho.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Coimbra: McGraw - Hill Portugal.
- Bach, P. (1993). *O Prazer da Escrita*. Porto: Edições ASA.
- Baptista, A. (2008). Texto e Imagem: Um mais Um igual a Outro. In *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura*,

- Literatura Infantil e Ilustração* (pp.27-47). Braga: Universidade do Minho.
- Baptista, M. & Sanches, M. (2003). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In *1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo - Formação de Professores (1.º Ciclo do EB) e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspectivas Futuras* (pp.1-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e A Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação. *Psicologia em Estudo* (Online), 6 (1),51-58. Acedido a 9 de fevereiro, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 26 (1), 253-286. Acedido em 2 de janeiro de 2016, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259>.
- Bramão, B., Gonçalves, D. & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo* (Online), (4), 23-29. Acedido a 28 de dezembro de 2015, disponível em [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/51/2/Cad4\\_RotinasBramao.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/51/2/Cad4_RotinasBramao.pdf).
- Brofenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.

- Cadavez, C., Morais, C., Cadavez, V. & Miranda, L. (2013). Utilização do Software de Geometria Dinâmica GeoGebra por Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico. In *Congresso Ibérico Internacional en Innovación Educativa con TIC: Aprender, colaborar e innovar a través de las TIC* (pp.1-11). Salamanca: Ediciones Bracamonte.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa da Educação*, (Online), 24 (1), 7-34. Acedido em 2 de janeiro de 2016, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039>.
- Calado, S. & Neves, I. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação* (Online), 25 (1), 53-93. Acedido a 28 de dezembro de 2015, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3016/2433>.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. Em C. Lomas, *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.201-222). Porto: Edições ASA.
- Camus, A. (s.a.). *A queda*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca
- Costa, A., Silva, S. & Fernandes, F. (2015). O Envolvimento de jovens no ambiente construído da escola. do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade e Culturas* (Online), (44), 67-85. Acedido a 2 de janeiro de 2016, disponível em [http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC44\\_Costa.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC44_Costa.pdf).
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona* (Online), 14 (14), 157-168. Acedido a 2 de fevereiro de 2016, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1124/934>.

- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dempsey, R. (2001). Atividades de Música. In J. Chen, E. Isberg & M. Krechevsky, *Atividades iniciais de aprendizagem* (pp. 91-116). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. *Currículo sem Fronteiras* (Online), 8 (2), 5-17. Acedido em 26 de maio de 2016, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: INE/ME.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Félix, E. & Rosa, J. (2013). Formação contínua e supervisão pedagógica: o impacto do Programa Nacional do Ensino do Português no desenvolvimento profissional de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Atas do I Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Lisboa* (pp. 57-65). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED).
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e a apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.* (Online), 17 (2), 421-431. Acedido em 1 de junho de 2016, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2010000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015).
- Ferreira, M. & Santos, R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, I. (2007). A ciência experimental no jardim-de-infância. In *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. CIANEI 2.º

*Encontro Internacional de aprendizagem na educação de infância.*  
Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (org.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.768-780). Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 5 de fevereiro de 2016, disponível em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6395/1/ART\\_FloresPaula\\_2008.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6395/1/ART_FloresPaula_2008.pdf).
- Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E Bruillard & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp.275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Acedido a 25 de maio de 2016, disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna (Online)*, (5), 5-12. Acedido a 3 de fevereiro de 2016, disponível em [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf).
- Folque, M. (2012). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In M. Estrela, *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. Acedido a 10 de maio de 2016, disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2486/1/Contributos%20da%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20no%20desenvolvimento%20profissional.pdf>.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras (Online)*, 8 (1), 5-16. Acedido a 3 de fevereiro de 2016,

- disponível em  
[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf).
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.9-24). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (28ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire-Ribeiro, I. (2008). A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001. In *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania - Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História de Educação* (pp.1-11). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação/Universidade do Porto. Acedido a 3 de fevereiro de 2016, disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4825/1/Artigo%20Hist%C3%B3ria.pdf>.
- Freitas, V., Vieira, M. & Abrantes, P. (2001). *Gestão flexível do currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Gambôa, R. (1998). A Educação e a Escola na Paisagem Pós-Moderna de Crise. *Inovação*, (11), 149-161.
- Gardner, H. (2006). *Inteligências Múltiplas - A teoria na prática*. São Paulo: Artmed Editora.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: Se diferencio a Pedagogia e o Currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. In *IX Colóquio sobre questões curriculares/ V Colóquio Luso-Brasileiro*

- (pp.2062-2073). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto: Porto.
- Guedes, T. (1997). *Composição - Oh, não! : Desafio e Prazer nos Vários Tipos de Escrita*. Lisboa: Caminho.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houaiss, A. & Villar, M. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, *A Vida dos Professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores - Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: ME/DEB.
- Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkins, D. (2002). *Models of learning: tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método do projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kravtsova, E. (2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky – Destacável Noesis*, (77), 9-10.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lourenço, A. & Paiva, O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência & Cognição* (Online), 15 (2), 132-141. Acedido a 13 de março de 2016, disponível em [http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15\\_2/12\\_132-141\\_m313.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf).

- Machado, F. & Gonçalves, M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano* (Online), (1), 39-44. Acedido a 2 de fevereiro de 2016, disponível em [http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/Escola\\_igualdade\\_e\\_diferencas.pdf](http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/Escola_igualdade_e_diferencas.pdf).
- Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice* (Online), 1 (1), 11-30. Acedido a 10 de maio de 2016, disponível em <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2007-Phenomenology-of-Practice.pdf>.
- Marchão, A. (2014). Avaliação das práticas educativas nas primeiras idades - uma construção partilhada do saber. *Interações* (Online), 10 (32), 145-167. Acedido a 5 de maio de 2016, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6357/4930>.
- Martins, A. & Correia, L. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Martins, M. & Ponte, J. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Martins, M. & Sá, C. (2008). Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar* (Online), (13), 235-246. Acedido a 20 de abril de 2016, disponível em [http://repositorio.esepf.pt/10000/169/2/SeE\\_13SerLeitor.pdf](http://repositorio.esepf.pt/10000/169/2/SeE_13SerLeitor.pdf).
- Matos, J. (2005). Escrita Criativa. *Cadernos de Estudo* (Online), (2), 37-43. Acedido a 30 de março de 2016, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/95>.
- Meireles-Coelho, C. & Ferreira, A. (2005). Educação de infância: primeira etapa da educação básica. In *CIANEI: Actas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp.583-589). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Mesquita, E. & Pereira, A. (2015). Perceções dos futuros professores sobre a dimensão pedagógica do espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *IV CINDU* (pp.1-5). Vigo: Universidade de Vigo.
- Mesquita-Pires, C. (2008). Aprender a Ser Educador de Infância: entre a Teoria e a Prática. *Para investigar e intervir* (pp.1-11). Lisboa: AFIRSE.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação* (Online), (3), pp. 41-50. Acedido a 17 de junho de 2015, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Moita, M. (2000). Percursos de Formação e Trans-formação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp.111-140). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. & Monteiro, A. (2012). Apresentação. In J. Moreira & A. Monteiro (org.), *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens teóricas e metodologias* (pp.11-14). Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2012). (Re)pensar o ensino com objetos de aprendizagem audiovisuais em ambientes presenciais e online. In J. Moreira & A. Monteiro (org.), *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens teóricas e metodológicas* (pp.77-98). Porto: Porto Editora.
- Morgado, C. & Pacheco, A. (2011). Culturas Curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In J. De Ketele & M. Alves, *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp.41-58). Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2003). Tempo e Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - escrita*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação* (Online), (3), 13-22. Acedido a 2 de fevereiro, disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - revelando as aprendizagens*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Osório, J. & Maia, J. (2012). Cria(r)tividade na matemática no dia a dia da educação pré-escolar. *Indagatio Didactica* (Online), 4 (1), 60-76. Acedido a 10 de março de 2016, disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1359/1292>.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, A. (2009). A voz cantada infantil: Pedagogia e didáctica. *Revista de Educação Musical* (Online), (132), 33-45. Acedido a 12 de março, disponível em [http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/artigo\\_apem\\_voz\\_pdf.pdf](http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/artigo_apem_voz_pdf.pdf).
- Pereira, D. (1995). Tecnologia educativa e formação de professores. In A. Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp.57-100). Porto: Porto Editora.

- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita: 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3*. Aveiro: UA Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed: Porto Alegre.
- Pinho, A., Cró, M. & Dias, M. (2013). A Formação de educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia (Online)*, (47-1), 109-125. Acedido a 4 de fevereiro de 2016, disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1799/1161>.
- Pinto, L. (2005). Sobre Educação Não-Formal. *Cadernos D'Inducar (Online)*, 1-7. Acedido a 6 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pontes, V. & Alencar, D. (2012). O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica. In L. Dornelles, & N. Fernandes (orgs.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 648-658). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança/ Universidade do Minho.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Precatado, M., Damião, M. & Nascimento, M. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: perceções de futuros educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia (Online)*, (43-1), 125-142. Acedido a 26 de maio de 2016, disponível em <http://impactumjournals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1262/710>.

- Quinta e Costa, M. (2012). No Laboratório, Preparando Magia para a Hora do Conto. In C. Vieira da Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (orgs.), *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Reckert, S. (1999). *Para Além das Neblinas de Novembro. Perspectivas sobre a Poesia Ocidental e Oriental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido a 4 de fevereiro de 2016, disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf).
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (org.), *Narrativas Dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp.41-56). Odivelas: Edições Pedagogo.
- Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação e Infância. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.42-54). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. & Vieira, R. (2009). Trabalho experimental de ciências em contexto de jardim-de-infância - desenvolvimento de um programa de formação. In *Educação e formação: ciência, cultura e cidadania - XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp.646-656). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Rodrigues, M., Mafra, P., Pires, D., Gonçalves, A. & Velho, A. (2008). Actividades Experimentais no Jardim-de-Infância: Projecto "Aprender e Gostar de Aprender Ciências". In *1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança: Literacias, Aprendizagens e Desenvolvimento: Infâncias Possíveis, Mundos Reais* (pp.1-15). Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1.º ciclo. *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência - Coadjuvação*. In *Encontro de Reflexão* (pp.15-30). Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. (2003). Gerir o currículo e Avaliar Competências - As questões dos professores. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rychen, D. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação - Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. & Sanches, A. (2000). Educação pré-escolar: novas conceções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão* (pp.69-83). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (Online), 5 (5), 127-142. Acedido a 30 de abril de 2016, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835>.
- Santos Filho, J., Martins de Sá, J., Fonseca, J., Silva, M. & Destro, M. (2003). *A educação no século 21: desafios e perspectivas*. Lagoa Bonita: Imprensa Universitária Adventista.
- Santos, M. & Gonçalves, M. (2007). *A Competência de Escrita - Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.
- Santos, M. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sarmento, M. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação, Sociedade e Culturas* (Online), (78), 13-32.

- Acedido a 8 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378.pdf>.
- Sekules, V., Tickle, L. & Xanthoudaki, M. (1999). Seeking Art Expertise: experiences of primary school teachers. *Journal of In-Service Education (Online)*, 25 (3), 571-581. Acedido a 26 de maio de 2016, disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674589900200099>.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O uso do jogo na educação pré-escolar: um estudo sobre a prática dos educadores de infância. In *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.1091-1103). Coruña: Universidade da Coruña. Acedido a 30 de abril de 2016, disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5319/1/XI\\_Congreso\\_Internacional\\_pp1091-1103.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5319/1/XI_Congreso_Internacional_pp1091-1103.pdf).
- Serrazina, M. (2007). Aprender e ensinar Matemática nos primeiros anos. In M. Serrazina (org.), *Ensinar e Aprender Matemática no 1.º Ciclo* (pp.7-18). Lisboa: Texto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento - Infância e Adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Siemens, G. (2004). Conetivismo – Uma teoria de aprendizagem para a idade digital. Acedido a 20 de maio de 2016, disponível em <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>.
- Simões, A. (2009). A Colaboração Jardim de Infância, Família e Comunidade? *Cadernos de Educação de Infância (Online)*, (86), 41-42. Acedido em 11 de maio de 2016, disponível em <http://apei.pt/upload/ficheiros/var/C%F3pia%20de%20CEI%2386.pdf>.
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 9-29). São Paulo: Editora Ática.
- Storms, J. (2003). *101 Jogos Musicais*. Porto: Edições ASA.

- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Teodoro, A. (1990). *Os Professores - Situação Profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trevelin, A. (2011). Estilos de Aprendizagem de Kolb: Estratégias para a Melhoria do Ensino-Aprendizagem (Online), 7 (7), 1-14. Acedido em 1 de junho de 2016, disponível em <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/59>.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido a 30 de janeiro de 2016, disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_criancas2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf).
- Van Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky – Destacável Noésis*, (77), 15-16.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Vasconcelos, T., d' Orey, I., Homem, L. & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.73-91). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto/ CEDH/ SAME. Acedido a 12 de abril de 2016, disponível em

[http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola\\_%20ebook.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf).

- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. In F. Viana & I. Ribeiro (orgs.), *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp.44-77). Sintra: Santillana, S.A.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*. Lisboa: ME/CCAP. Acedido a 20 de maio de 2016, disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf).
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação da Pedagogia* (pp.45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Stória Editores.
- Wiertsema, H. (2003). *100 Jogos de Movimentos*. Porto: Edições ASA.
- Woods, P. (1996). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Circular n.º 17/DGIDC/DSDC/2007, Gestão do currículo na educação Pré-escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Gestão e organização das escolas.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 147/1997 de 11 de junho. Diário da República n.º 133/1997 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelecimento do ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e definição do respectivo sistema de organização e financiamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. 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 n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012 – I Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.
- Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. Diário da República n.º 178/1997 – 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação do Programa de Português para o Ensino Básico.
- Despacho n.º 9633/2014, de 25 de julho. Diário da República N.º 142/2014 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Atualização do calendário de implementação das Metas Curriculares.
- Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho. Diário da República N.º 143/2013 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação do Programa de Matemática para o Ensino Básico.
- Despacho Normativo n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Diário da República n.º 177/1996 – 2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.
- Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 setembro. Diário da República, n.º 185/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.
- Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. Diário da República – 2.ª Série – N.º 111.

- Despacho Normativo n.º 7-A/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Distribuição do serviço aos docentes de quadro.
- Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República n.º 192/2012 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Promoção do sucesso educativo de todos os alunos.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011*. Lisboa: INE.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.
- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- ME/DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB. (2000). *Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação.

PNL. (2006). *Orientações para Actividades de Leitura - Programa Está na Hora dos Livros*. Lisboa: Ministério da Educação.

**NM**